

Umwelthandeln von deutschen Schülern in den USA und in Deutschland

Eine vergleichende empirische Studie.

Von dem Fachbereich der Erziehungswissenschaften
der Universität Hannover
zur Erlangung des Grades einer

Doktorin der Philosophie
Dr. phil.

genehmigte Dissertation von

Diplom-Umweltwissenschaftlerin Daniela Guse
geboren am 09.02.1974, in Soltau

2005

Referent: Prof. Dr. Dietmar Bolscho

Koreferent: Prof. Dr. Dr. Gerd Laga

Tag der Promotion: 13.12.2004

Abstract

Although it is well-recognized that different factors contribute to an individual's environmental behaviour, little research has been undertaken on the specific influence of the cultural environment. As values and attitudes influence a human being's behaviour and therefore his environmental behaviour, this study was based on the main assumption that (cultural) socialization processes are highly influential in the development of environmental behaviour. As an approach to prove this, the cultural history of Germany and the United States has been analyzed to illustrate how different values have developed within the two countries and where they can be seen in environmental behaviour. The analysis shows that Germans are shaped by a lot of wars (especially World War I and II), so that they tend to be fearful, strive for a secure living and are thorough and conscientious. On the other hand, religious immigrants and the conquest of the West made Americans become very optimistic and religious people who lay an emphasis on individualism, are very sceptical towards government and are prepared to take risks. Certain stated examples from Germany and the United States reveal these attitudes in current environmental behaviour.

For this study, nearly 200 German teenagers have been surveyed about their daily life and their environmental awareness and behaviour. All have been socialized in Germany, while one sample group of them still lives in Germany, the other went to the United States and attends a German school in Washington D.C. So part of them have been confronted with the American lifestyle and cultural environment. The answers of all teenagers reveal different lifestyles and behaviour that can be traced back to the countries' values. The teenagers in Germany acted really 'German' whereas the German teenagers living in the United States have adopted an American lifestyle and behaviour. The results indicate a definite relationship between the cultural situation they face and their environmental behaviour. These findings suggest that more research in this field has to be done to explain the influences on environmental behaviour and develop general rules for it.

Keywords: environmental behaviour, teenagers, cross-cultural study

Zusammenfassung

Obwohl bekannt ist, daß verschiedene Faktoren das individuelle Umweltverhalten beeinflussen, wurde der Einfluß der kulturellen Umgebung bisher in der Forschung vernachlässigt. Die vorliegende Untersuchung basiert auf der Annahme, daß das Individuum durch gesellschaftliche Sozialisation Werte und Einstellungen annimmt und diese sein (Umwelt-)Verhalten beeinflussen. Da sich die Werte einer Gesellschaft im Laufe ihrer Geschichte entwickelt haben, lassen sich viele Einstellungen erst durch einen kulturgeschichtlichen Rückblick erfassen. Auf diese Weise werden ‚typische‘ gesellschaftliche Werte der beiden zu untersuchenden Länder USA und Deutschland aufgezeigt und erklärt. Die Darstellungen weisen daraufhin, daß die Deutschen durch zahlreiche Kriege (vor allem durch den Ersten und Zweiten Weltkrieg) ängstlich, durchorganisiert, sicherheits- und pflichtbewußt geworden sind. Die Amerikaner dagegen wurden stark von der protestantischen Gesinnung der ersten Immigranten beeinflusst und erscheinen daher als sehr religiös, optimistisch und risikobereit und tendieren dazu, dem Staat zu mißtrauen und legen einen großen Wert auf Individualismus. Verschiedene Beispiele zum Alltags- und Umweltverhalten illustrieren und belegen die aufgeführten Einstellungen.

Für diese Studie wurden fast 200 deutsche Jugendliche über ihr tägliches Leben und ihre Umwelteinstellungen und ihr Umweltverhalten befragt. Alle befragten Schüler wurden in Deutschland sozialisiert – während eine Gruppe immer noch in Deutschland lebt und auf ein Gymnasium in Köln geht, sind die anderen mit ihren Familien nach Washington D.C. gezogen und besuchen dort die Deutsche Schule in Potomac. Diese Jugendlichen werden also mit der amerikanischen Kultur bzw. dem amerikanischen Lebensstil konfrontiert. Die Antworten aller Schüler präsentieren unterschiedliche Lebensstile und Verhaltensweisen, die auf die jeweiligen Werte und Einstellungen der Länder zurückgeführt werden können. Während sich die Schüler in Deutschland sehr ‚deutsch‘ verhalten, lassen die Ergebnisse der Jugendlichen aus den USA erkennen, daß sie teilweise die Werte und Einstellungen der Amerikaner übernommen haben.

Dies weist auf einen Zusammenhang zwischen der umgebenden kulturellen Situation und dem Umwelthandeln eines Menschen hin. Um eine abschließende Theorie zum Einfluß der Lebenssituation auf das Umwelthandeln entwickeln zu können, müßten weitere Erhebungen durchgeführt werden.

Schlagworte: Umweltverhalten, Jugendliche, Ländervergleich

Inhaltsverzeichnis

VORWORT	5
ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	6
TABELLENVERZEICHNIS	8
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....	10
1 EINLEITUNG.....	11
1.1 Einordnung in den wissenschaftlichen Kontext	11
1.2 Forschungsmethodik.....	14
1.3 Aufbau der Arbeit	15
2 SOZIALISATION UND LEBENSSTILE	17
2.1 Definitionen soziologischer Begriffe	18
2.2 Sozialisationstheorien.....	23
2.2.1 Psychologische Theorien	24
2.2.2 Sozialökologischer Ansatz.....	27
2.2.3 Konstruktivistische Theorien	28
2.2.4 (Kultur-)Soziologische Theorien	29
2.3 Sozialisationsmodell dieser Studie.....	34
2.4 Klassifikation und Entwicklung von Lebensstilen.....	37
2.4.1 Entwicklung der Lebensstilforschung.....	38
2.4.2 Funktion der Lebensstile.....	40
2.4.3 Klassifikation von Lebensstilen	42
2.4.4 Konsum und Ernährung als wichtige Indikatoren.....	46
3 BILDUNG FÜR EINE NACHHALTIGE ENTWICKLUNG	49
3.1 Geschichtlicher Rückblick	49
3.1.1 Die Entwicklung der Umweltpolitik	49
3.1.2 Von der Umweltbildung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung.....	57
3.2 Entwicklung von nachhaltigem Verhalten	62
3.2.1 Grundlegende Konzepte.....	62
3.2.2 Das integrierte Handlungsmodell.....	65
3.3 Konsum als zentrales Handlungsfeld der nachhaltigen Entwicklung.....	72
3.4 Jugendliche als Entscheidungsträger im Konsumbereich	78
4 DEUTSCHE UND AMERIKANISCHE EINSTELLUNGEN – EIN VERGLEICH.....	81
4.1 Kleinstaaterei, Reformation und der Stolz, ein Deutscher zu sein.....	84
4.1.1 Die deutsche Mentalität im Alltag	88
4.2 Auswanderung, Puritaner und ‚America first!‘	94
4.2.1 Die amerikanische Mentalität im Alltag	100
4.3 Überblick verschiedener deutscher und amerikanischer Einstellungen.....	110
4.4 Lebensstile der heutigen Jugend in Deutschland und in den USA.....	120
4.5 Zusammenfassung: Sozialisation, Umweltverhalten und der Einfluß der Umgebung.....	129

5	EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG ZUM UMWELTHANDELN VON DEUTSCHEN SCHÜLERN IN WASHINGTON UND IN KÖLN	131
5.1	<i>Vorstellung des deutschen Auslandsschulwesens</i>	131
5.1.1	Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen	132
5.1.2	Die Organisation deutscher Auslandsschulen	133
5.1.3	Die Finanzierung deutscher Auslandsschulen	134
5.1.4	Zusätzliche Unterstützung deutscher Auslandsschulen	135
5.2	<i>Die Deutsche Schule Washington</i>	135
5.2.1	Die geographische Lage	135
5.2.2	Das Schulprofil	137
5.3	<i>Friedrich-Wilhelm-Gymnasium, Köln</i>	138
5.3.1	Die geographische Lage	138
5.3.2	Das Schulprofil	139
5.4	<i>Abriß zur empirischen Sozialforschung</i>	141
5.4.1	Der Ablauf einer empirischen Studie	142
5.5	<i>Die Befragung als Instrument der empirischen Sozialforschung</i>	143
5.6	<i>Vorstellung der durchgeführten Befragung</i>	147
5.6.1	Das deskriptive Schema	147
5.6.2	Der Lehrer-Fragebogen	148
5.6.3	Das Tagesablaufprotokoll der Schüler	151
5.6.4	Der Schüler-Fragebogen	152
5.7	<i>Reliabilität und Validität der empirischen Untersuchung</i>	162
6	DIE VORSTELLUNG DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE	166
6.1	<i>Schulische Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Komponente 1: Ergebnisse der Lehrerbefragung</i>	166
6.2	<i>Die Lebenssituation – Komponente 2: Ergebnisse der Tagesablaufprotokolle</i>	175
6.3	<i>Das Umwelthandeln – Komponente 3: Ergebnisse der Schülerbefragung</i>	181
6.4	<i>Zusammenhänge zwischen dem Umwelthandeln und der Lebenssituation</i>	201
6.5	<i>Kategorien zum Umwelthandeln und der Lebenssituation</i>	217
7.	ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK	224
7.1	<i>Die Stichprobe</i>	224
7.2	<i>Die schulische Bildung für eine nachhaltige Entwicklung</i>	224
7.3	<i>Die alltägliche Lebenssituation</i>	225
7.4	<i>Die Umwelteinstellungen und das Umwelthandeln</i>	226
7.5	<i>Fazit</i>	230
7.6	<i>Ausblick</i>	231
	LITERATURVERZEICHNIS	233
	ANHANG	253
	<i>Fragebogen für Lehrer/Innen</i>	253
	<i>Tagesablauftabelle für Schüler/Innen</i>	255
	<i>Fragebogen für Schüler/Innen</i>	257

Vorwort

Die vorliegende Arbeit wurde in der alten Rechtschreibung verfaßt. Aus reinem Pragmatismus wurde nur die männliche Schreibweise benutzt, welche aber die weibliche Form immer mit einschließt. Aus Gründen der Nachhaltigkeit wurde diese Arbeit beidseitig gedruckt.

Für das Zustandekommen dieser Arbeit habe ich folgenden Menschen zu danken:

dem Safeway-Mitarbeiter Paul aus San Francisco, der mich aufgrund meiner gekauften Lebensmittel, meiner Kleidung und meines mitgebrachten Stoffeinkaufsbeutel als Deutsche identifizierte und den Kindern der Deutschen Schule Silicon Valley, Kalifornien, die aufgrund ihres Verhaltens und ihrer Umwelteinstellungen zusammen mit Paul als Auslöser dieser Dissertation angesehen werden können; Dr. Hans Klaustermeyer, Hans-Dieter Bloch und Dr. Peter Jansen, die mir als Direktoren der ‚Deutschen Schule Washington‘ und des ‚Friedrich-Wilhelm-Gymnasiums‘ in Köln die Erhebungen an ihren Schulen überhaupt ermöglichten; Katja Kröger und Juliane S. O’Neill, die sich als Sekretärinnen der ‚Deutsche Schule Washington‘ viel Zeit für meine Terminplanungen und andere organisatorische Kleinigkeiten nahmen; allen Oberstufenschülern und -lehrern der genannten Schulen, die sich die Zeit genommen haben und gewissenhaft meine Fragebögen beantwortet haben; Crispin Taylor, der mir bei der Organisation der Tagesablaufstabellen der amerikanischen Schüler half; Guido Göser von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, der mein Vorhaben unterstützt hat; Prof. Dr. Dietmar Bolscho vom Institut für Didaktik der Sozialwissenschaften der Universität Hannover für seine wertvollen Hinweise und die konstruktiven Gespräche; Dr. Uwe Koreik vom Fachsprachenzentrum der Universität Hannover, dem ich die Finanzierung der Promotion durch zahlreiche Verträge und ein Abschlußstipendium verdanke; Markus Wolff, der mir kostenlos meinen defekten Monitor durch einen neuen ersetzte; Alina McCandless, die mich nach der Erhebung in Washington in Windeseile zum Flughafen brachte, damit ich vor dem heranziehenden Hurricane die Stadt noch verlassen konnte; Christopher Wolff, der mir immer als DCN (Danis Computer-Notdienst) zur Verfügung stand; Eick von Ruschkowski, Kathleen Allner, Anja Ohlhagen und Dr. Sigrun Schroth-Wiechert für die kritischen Anmerkungen beim Korrekturlesen.

Ein spezieller Dank gilt meinen Eltern, die mich meinen Weg haben gehen lassen und Christopher Wolff und Eick von Ruschkowski, die jede Krise abgefangen haben und mich immer unterstützt haben.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 2.1: Persönlichkeitsbegriff	22
Abb. 2.2: Zusammenhang zwischen Sozialisation, Persönlichkeit und Erziehung	22
Abb. 2.3: Strukturmodell der Sozialisation.....	36
Abb. 2.4: Theorie des kommunikativen Handelns.....	37
Abb. 2.5: Sozialisationsmodell mit Lebensstilherausbildung	41
Abb. 2.6: Gleichgewicht zwischen Sozioökonomischer Lage, Performanz und Mentalität.....	42
Abb. 2.7: Aufbau von Lebensstilen	42
Abb. 3.1: Der Begriff ‚Nachhaltigkeit‘	56
Abb. 3.2: Traditionelles Schema für umweltgerechtes Verhalten	62
Abb. 3.3: Die Phasen des integrierten Handlungsmodells.....	66
Abb. 3.4: Die Motivierungsphase	67
Abb. 3.5: Die Handlungsauswahlphase	69
Abb. 3.6: Das integrierte Modells zum Umwelthandeln	71
Abb. 3.7: Materialentnahme der Privathaushalte nach Bedarfsfeldern	755
Abb. 4.1: Bildschirmkopie der aufgelisteten Rückrufe der <i>FDA</i> vom 03.08.2004.....	119
Abb. 4.2: Die Wichtigkeit der Lebenswelten von 12-13-Jährigen im Überblick	122
Abb. 4.3: Die Wichtigkeit der Lebenswelten von 18-Jährigen im Überblick	123
Abb. 5.1: Phasen einer empirischen Untersuchung	142
Abb. 5.2: ‚Empirische Übersetzung‘ einer Fragestellung.....	144
Abb. 5.3: Zwei Beispiele für eine ‚empirische Übersetzung‘	144
Abb. 5.4: Deskriptives Schema der vorliegenden Untersuchung	147
Abb. 5.5: Allgemeine Angaben aus dem Lehrer-Fragebogen	148
Abb. 5.6: Angabe der umweltthematischen Schwerpunkte	149
Abb. 5.7: Auswahl eines Themas und dessen Organisation/ Materialbenutzung.....	150
Abb. 5.8: Inhaltliche Aspekte und das Engagement der Schüler.....	151
Abb. 5.9: Persönliche Angaben aus dem Schüler-Fragebogen.....	154
Abb. 5.10: Frage 1 zum Schweregrad von Umweltbelastungen.....	154
Abb. 5.11: Frage 2 zur Vulnerabilität	155
Abb. 5.12: Frage 3 zur Verantwortungszuschreibung	156
Abb. 5.13: Frage 4 zum Coping-Stil	157
Abb. 5.14: Frage 5 zur Handlungs-Ergebnis-Erwartung	158
Abb. 5.15: Frage 6 zur Handlungs-Folgen-Erwartung	158
Abb. 5.16: Frage 7 zur sozialen Norm.....	159

Abb. 5.17: Frage 8 zur Kompetenzerwartung	159
Abb. 5.18: Frage 9 zum schulbezogenen Handeln außerhalb des Unterrichts.....	160
Abb. 5.19: Frage 10 zu Low-Cost Handlungen/ Handlungen mit engem ökologischen Bezug	160
Abb. 5.20: Frage 11 zum selbstberichteten Verhalten in hypothetischen Situationen.....	161
Abb. 5.21: Modell für schlußfolgernde Indikatoren	162
Abb. 6.1: Prozentuale Häufigkeit eines Einkaufs bei den befragten Schülern	179
Abb. 6.2: Prozentuale Häufigkeit der gekauften Konsumgüter bei den befragten Schülern	180
Abb. 6.3: Mittelwertanalyse zur Kategorie 1 ‚Angst um eigene Gesundheit‘	218
Abb. 6.4: Mittelwertanalyse zur Kategorie 2 ‚Bedrohung durch Gentechnik‘	219
Abb. 6.5: Mittelwertanalyse zur Kategorie 3 ‚Staatliche Verantwortung‘	220
Abb. 6.6: Mittelwertanalyse zur Kategorie 4 ‚Individuelles Engagement‘	221
Abb. 6.7: Mittelwertanalyse zur Kategorie 5 ‚Geldspenden für gemeinnützige Zwecke‘	222

Tabellenverzeichnis

Tab. 2.1: Sozialisationstheorien und die ihnen zugrundeliegenden Modellarten	24
Tab. 3.1: Materialbilanz in der BRD.....	74
Tab. 3.2: Aufwendungen eines 4-Personen-Haushaltes im Freizeitbereich	77
Tab. 4.1: Zustimmung zur Wichtigkeit sozialer Werte.....	110
Tab. 4.2: Zustimmung zu verschiedenen Einstellungen	111
Tab. 4.3: Mitgliedschaft in Vereinigungen	112
Tab. 4.4: Zustimmung zur Umwelt als Hauptproblem des Landes	114
Tab. 4.5: Zustimmung zu Umweltaussagen.....	115
Tab. 4.6: Zustimmung zu ausgewählten Umweltaussagen.....	116
Tab. 4.7: Recyclingsquoten für Deutschland und die USA	117
Tab. 4.8: Energie- und Benzinverbrauch pro Kopf.....	118
Tab. 4.9: Ausgaben der Jugendlichen	123
Tab. 4.10: Zustimmung zu Erziehungszielen.....	125
Tab. 4.11: Einstellungen der Jugendlichen zur Religion	126
Tab. 4.12: Lebensziele der Jugendlichen.....	127
Tab. 4.13: Ehrenamtliche Tätigkeiten der Jugendlichen.....	128
Tab. 5.1: Beispielhafte Darstellung einer ausgefüllten Tagesablauftabelle.....	152
Tab. 5.2: Komponenten des integrierten Handlungsmodells.....	153
Tab. 6.1: Fächerverteilung des Staatsexamens für das höhere Lehramt	167
Tab. 6.2: Inhaltliche Aspekte des umweltbezogenen Unterrichts.....	167
Tab. 6.3: Themen der ausgewählten Unterrichtseinheit	169
Tab. 6.4: Unterrichtsorganisation und Wochenstundenanzahl der ausgewählten Einheit.....	169
Tab. 6.5: Benutzte Materialien im umweltbezogenen Unterricht.....	170
Tab. 6.6: Einzelne Aspekte ökologischer Systeme im umweltbezogenen Unterricht	172
Tab. 6.7: Bedeutung spezieller Analyseelemente im umweltbezogenen Unterricht	173
Tab. 6.8: Einschätzung der Partizipation der Schüler bei umweltbezogenem Unterricht	174
Tab. 6.9: Modellhafte Tagesabläufe deutscher Schüler an der DSW und dem FWG	175
Tab. 6.10: Modellhafte Tagesabläufe von Schülern an der DSW und der MHS.....	177
Tab. 6.11: Variable ‚Schweregrad von Umweltbelastungen‘	182
Tab. 6.12: Variable ‚Vulnerabilität der Umwelt und des Menschen‘	183
Tab. 6.13: Variable ‚Verantwortungszuschreibung‘	185
Tab. 6.14a: Variable ‚Coping-Stil‘, Situation 1	187
Tab. 6.14b: Variable ‚Coping-Stil‘, Situation 2.....	187

Tab. 6.14c: Variable ‚Coping-Stil‘, Situation 3	188
Tab. 6.14d: Variable ‚Coping-Stil‘, Situation 4	189
Tab. 6.15: Variable ‚Handlungs-Ergebnis-Erwartung‘	190
Tab. 6.16: Variable ‚Handlungs-Folgen-Erwartung‘	191
Tab. 6.17: Variable ‚Soziale Norm‘	193
Tab. 6.18: Variable ‚Kompetenzerwartung‘	194
Tab. 6.19: Variable ‚Schulbezogenes Handeln außerhalb der Unterrichtszeit‘	196
Tab. 6.20: Variable ‚Low-Cost-Handlungen mit ökologischem Bezug‘	197
Tab. 6.21a: Variable ‚Selbstberichtetes Verhalten in hypothetischer Situation 1‘	199
Tab. 6.21b: Variable ‚Selbstberichtetes Verhalten in hypothetischer Situation 2‘	200
Tab. 6.21c: Variable ‚Selbstberichtetes Verhalten in hypothetischer Situation 3‘	200
Tab. 6.22: Kreuztabelle ‚gentechnische Bedrohung des Menschen‘ und ‚Schullage‘	203
Tab. 6.23: Kreuztabelle ‚ich selbst‘ und ‚Schullage‘	204
Tab. 6.24: Kreuztabelle ‚Gründung lokaler Initiativen‘ und ‚Schullage‘	205
Tab. 6.25: Kreuztabelle ‚finanzielle Anreize für Dritte-Welt-Länder‘ und ‚Schullage‘	206
Tab. 6.26: Kreuztabelle ‚Mais KV‘ und ‚Schullage‘	207
Tab. 6.27: Kreuztabelle ‚Dunkel KV‘ und ‚Schullage‘	208
Tab. 6.28: Kreuztabelle ‚Textil KV‘ und ‚Schullage‘	209
Tab. 6.29: Kreuztabelle ‚Direx KV‘ und ‚Schullage‘	210
Tab. 6.30: Kreuztabelle ‚Geldspenden fördern Umweltaktionen‘ und ‚Schullage‘	211
Tab. 6.31: Kreuztabelle ‚reduzierter Fleischkonsum‘ und ‚Schullage‘	212
Tab. 6.32: Kreuztabelle ‚Leinenbeutel‘ und ‚Schullage‘	213
Tab. 6.33: Kreuztabelle ‚Dosenkauf‘ und ‚Schullage‘	214
Tab. 6.34: Kreuztabelle ‚frisches Gemüse essen‘ und ‚Schullage‘	216

Abkürzungsverzeichnis

BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
BLS	Bureau of Labor Statistics
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft
BMU	Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit
BMVEL	Bundesministerium für Verbraucherschutz, Ernährung und Landwirtschaft
BUND	Bund Umwelt und Naturschutz Deutschland
BVL	Bundesamt für Verbraucherschutz und Lebensmittelsicherheit
CEQ	Council on Environmental Quality
CSD	Commission on Sustainable Development
DBV	Deutscher Bund für Vogelschutz
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DDT	Dichlordiphenyltrichloräthan
DSW	Deutsche Schule Washington
EPA	Environmental Protection Agency
FAO	Food and Agriculture Organization of the United Nations
FDA	Food and Drug Administration
FWG	Friedrich-Wilhelm-Gymnasium Köln
IUCN	International Union for the Conservation of Nature
KMK	Kultusministerkonferenz
MIT	Massachusetts Institute of Technology
NABU	Naturschutzbund Deutschland
OECD	Organisation for Economic Co-Operation and Development
ÖPNV	Öffentlicher Personennahverkehr
SRU	Rat von Sachverständigen für Umweltfragen
UBA	Umweltbundesamt
UCLA	University of Los Angeles
UNCHE	United Nations Conference on the Human Environment
UNCED	United Nations Conference for Environment and Development
UNEP	United Nations Environmental Programme
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
WBGU	Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen
ZfA	Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

1 Einleitung

„Understanding culture is an essential part of understanding environmental problems because human cultures guide their members both when they accelerate environmental destruction and when they slow it down.”¹

Menschen nutzen und formen die natürlichen Gegebenheiten der Erde, um ihre Bedürfnisse zu befriedigen. Die Art und Weise der Nutzung sowie der Umgang mit daraus entstehenden Umweltproblemen hängt von der jeweiligen Gesellschaft und ihren Einstellungen ab. Die Betrachtung der sozialen Umwelt eines Menschen ist somit von großer Bedeutung, wenn es darum geht, individuelles Handeln im Umweltbereich zu erklären. Ohne ein Verständnis für die Werte einer Gesellschaft lassen sich allenfalls pauschalisierte Urteile über das Verhalten treffen. Mit der Fragestellung dieser Arbeit wird herausgearbeitet, daß verschiedene Lebenssituationen zu unterschiedlichen Umwelteinstellungen und -verhalten führen können. Dazu wurde das Umwelthandeln von deutschen Schülern in den USA und in Deutschland bezüglich Ernährung und Konsum untersucht und verglichen.

1.1 *Einordnung in den wissenschaftlichen Kontext*

Nachhaltiges Umwelthandeln ist ein Teil des Verhaltenmusters eines Menschen, welches sich dieser durch Sozialisation angeeignet hat. Die Sozialisation ist ein sozialer Lernprozeß, bei dem das Individuum bestimmte Inhalte, Wertvorstellungen und Normen von der sozialen Umwelt übernimmt (Internalisierung von Werten), um in angepaßter und kompetenter Weise in gesellschaftlichen Zusammenhängen handeln zu können. In der Soziologie wird die Tatsache, daß verschiedene Länder unterschiedliche Verhaltensstile entwickeln und praktizieren, kulturspezifische Sozialisation genannt. Als ganz allgemeine Hypothese gilt, daß vor allem Verhaltensmuster gestärkt werden, die auf eine bestimmte Art und Weise funktional für die jeweilige Gesellschaft sind (vgl. Wisede, 1991, S.139ff.).

In verschiedenen Studien konnte dazu festgestellt werden, daß sich Menschen nicht allein durch ihre soziodemographischen Merkmale wie Bildung, Alter und Einkommen klassifizieren lassen. Die aktive Auseinandersetzung mit der Bildung, den Werten und den Einstellungen einer Nation

¹ Kempton/ Bostor/ Hartley, 1995, S.1.

führt bei den einzelnen Individuen zur Entstehung verschiedener Gruppen von Menschen, die sich dann aufgrund ihres ähnlichen Verhaltens wiederum zu einem Kollektiv, einem sogenannten Lebensstil, zusammenfassen lassen (vgl. Lüdtkke, 1999, S.143).

Bei der Diskussion über ein nachhaltiges und zukunftsfähiges Handeln wird mit Hilfe soziologischer Theorien häufig der sogenannte ‚westliche‘ Lebensstil kritisiert, der durch sein konsumorientiertes Verhalten einen hohen Ressourcenverbrauch zur Folge hat. Mittlerweile besteht Einigkeit darüber, daß es sich dabei nicht um einen Lebensstil handelt, sondern ein sogenanntes ‚Pluralitätsphänomen‘ vorliegt, welches sich durch eine Vielzahl unterschiedlichster Lebensstile auszeichnet (vgl. Rheingans, 1996, S.1; de Haan/ Kuckartz, 1996, S. 230f.). Die bisher durchgeführten umweltsoziologischen Studien beschäftigen sich meist mit den unterschiedlichen Lebensstilen eines Landes und vernachlässigen einen internationalen Ansatz aufgrund der schlechten Vergleichbarkeit.

Mit dieser Untersuchung kann diese Lücke nicht geschlossen, aber immerhin teilweise gefüllt werden: Alle befragten Schüler wurden in Deutschland sozialisiert und die soziodemographischen Daten (Alter, familiärer Hintergrund und gleicher Bildungsstand durch das gleiche Curriculum der Schulen) sind vergleichbar. Aufgrund dieser Basis kann sich diese Untersuchung ganz auf die Ausprägung der Lebensstile – hervorgerufen durch die Werte und Einstellungen der umgebenden sozialen Gesellschaft – konzentrieren. Damit soll das ‚Schwarz-Weiß‘-Denken in der Umweltbildung aufgebrochen und gezeigt werden, daß pauschale Verurteilungen („Der macht das nicht, also ist er ein schwarzes Schaf!“) im Zeitalter einer Nachhaltigkeit, die sich über viele Ebenen erstreckt, nicht angebracht sind. Mit dieser Arbeit läßt sich so belegen, daß soziokulturelle Aspekte eine große und bisher oft vernachlässigte Rolle in der Nachhaltigkeitsdiskussion spielen.

Im Bereich der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung mangelt es bisher an Untersuchungen, die den Einfluß anderer Sozialisationsinstanzen als die der Schule untersuchen. Die Umweltbildung in Deutschland ist zwar durch einen Beschluß der *Kultusministerkonferenz* (KMK) vor rund zwanzig Jahren zu einem festen Bestandteil im schulischen Unterrichtsalltag geworden, aber dennoch fehlt es dem Begriff immer noch an grundlegenden Erkenntnissen. Während der *Rat von Sachverständigen für Umweltfragen* (SRU) 1994 vorschlug, „Hemmnisse und Wirkungen von Umweltbildung“ (SRU, 1994, S.171) zu untersuchen, wies der *Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen* (WBGU) 1996 auf die fehlenden empirischen Befunde insbesondere von nationalen und internationalen Evaluationsstudien hin (vgl. WBGU, 1996, S.52). Es gibt zwar mittlerweile in Deutschland eine

Reihe von Erhebungen zur Wirkung von schulischer Umwelterziehung – internationale Vergleichsstudien existieren aber immer noch nicht (vgl. Dunlap/ Gallup/ Gallup, 1993; World Values Study Group, 1994).

Seit der der Konferenz der *Vereinten Nationen* 1992 in Rio de Janeiro wurde die Sichtweise der Umweltbildung interdisziplinärer und es erfolgte eine inhaltliche Ausweitung – dem Leitbild der Konferenz entsprechend wird seitdem von der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung gesprochen. Auch die Erkenntnis, daß die seit den siebziger Jahren genutzte Kausalkette ‚vermehrtes Umweltwissen => erhöhtes Umweltbewußtsein => umweltgerechtes Verhalten‘ empirisch nicht zu belegen ist, hat zu einer Aufweitung der Diskussion um Bildung für eine nachhaltige Entwicklung geführt (vgl. Kuckartz, 1997a, S.51). Dennoch mangelt es der nachhaltigen Bildungsforschung immer noch an gesellschaftlicher Akzeptanz, was laut DIETMAR BOLSCHO unter anderem daran liegt, daß ‚klassische‘ Theorien in Zusammenhang mit Umweltbildung bei Studien oft nicht genutzt bzw. genügend beachtet werden (vgl. Bolscho, 1999, S.81). Nachdem das *Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft* (BMBF) 1997 in ihrem ‚Programm ‚Forschung für die Umwelt‘ fächerübergreifendere Zusammenarbeit zwischen Natur-, Geistes- und Sozialwissenschaftlern vorschlug (vgl. BMBF, 1997, S.153), wurde vermehrt versucht, psychologische und vor allem soziologische Ansätze intensiver für die Umweltbildungsforschung zu nutzen. Es entwickelte sich so ein eigener Umweltsoziologie-Bereich, in dem unter anderem die Einflüsse der verschiedenen Sozialisationsinstanzen auf die Einstellungen und das Handeln eines Einzelnen im Mittelpunkt der Forschung stehen (vgl. Diekmann/ Preisendörfer, 2001, S.16ff.). Dieser Ansatz ist gerade bei Kindern und Jugendlichen von Interesse, da in diesen Lebensjahren aus entwicklungspsychologischer Sicht entscheidende Prozesse stattfinden, die die Persönlichkeit und damit das weitere Leben prägen. Die Schule gilt dabei als zentrale Institution, die durch Vermittlung sachbezogener Verhaltensweisen zur Integration in die Gesellschaft entscheidend beiträgt (vgl. Schäfers, 2001, S.114ff.).

Doch schon 1995 hat BOLSCHO erkannt, daß die durch schulische Umwelterziehung vermittelte Bildung nicht jeden erreicht und sich der Einfluß der Schule hinsichtlich der Werthaltungen von Schülern damit als gering erweist (vgl. Bolscho, 1995, S.29ff.). Da Schule nur einen Teil des sozialen Umfeldes darstellt, müssen daher noch andere Sozialisationsinstanzen betrachtet werden, die offenbar größeren Einfluß auf die Kinder und Jugendlichen haben. Die letzte Erhebung zur schulischen Umwelterziehung in Deutschland von RODE et. al. von 2001 weist ebenfalls deutlich darauf hin, daß die Wirkung von Sozialisationsprozessen und Lebenssituationen außerhalb der Schule bisher viel zu sehr vernachlässigt wurde (vgl. Rode et. al., 2001, S.144ff.).

Insofern zeigt sich, daß diese Untersuchung einen neuen und notwendigen Ansatz darstellt, sich der Diskussion um das Verständnis der Lebensstile verschiedener Länder und ihrer Rolle innerhalb der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zu nähern.

1.2 Forschungsmethodik

Die Lebensstilforschung kann nur dann Strategien für eine ökologische Verhaltensänderung entwickeln, wenn ihr neben der objektiven Lage (die genannten demographischen Daten) auch die subjektiven Faktoren (Einstellungen, Motivationen) von Personen zur Verfügung stehen (vgl. UBA, 1997, S.150f.). Gerade die Werthaltungen werden oft als Ansatzpunkt für eine Verhaltensänderung betrachtet. Dabei muß zwischen den Werten einer Gesellschaft und den individuellen Werten unterschieden werden. Verhaltensrelevant sind die letzteren, allerdings basieren sie auf einer Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Werten. Um zu darzulegen, wie sehr die individuellen Einstellungen (und damit die Verhaltensweisen) in soziale und strukturelle Kontexte eingebunden sind, wurden für diese Arbeit Jugendliche in Deutschland und in den USA zu ihrem Umwelthandeln befragt.

Bei solchen interkulturellen Vergleichen treten häufig Schwierigkeiten bei der Entwicklung geeigneter Indikatoren auf, da diese in unterschiedlichen Kulturen oft verschieden verstanden werden (vgl. Trommsdorff, 1989a, S.18f.). Um diesem Problem zu entgehen, wurden jeweils deutsche Schüler der Sekundarstufe II der ‚Deutschen Schule Washington‘ (DSW) und des ‚Friedrich-Wilhelm-Gymnasiums‘ (FWG) in Köln befragt. Alle Schüler werden nach dem gleichen deutschen Curriculum (Lehrplan des Landes Nordrhein-Westfalen) unterrichtet, so daß eine Vergleichbarkeit der Gruppen gegeben ist und die oben beschriebene Problematik ausgeschlossen werden kann. Die schulische Bildung für eine nachhaltige Entwicklung sollte somit weitestgehend zu gleichen Anteilen und auf einem vergleichbaren Niveau an den befragten Schulen in Amerika und in Deutschland stattgefunden haben. Die insgesamt knapp 200 befragten Jugendlichen wurden alle in Deutschland sozialisiert. Ein Teil von ihnen lebt jetzt in den USA und besucht dort die ‚Deutsche Schule Washington‘, während sich die restlichen Schüler weiterhin in Deutschland befinden und auf das ‚Friedrich-Wilhelm-Gymnasium‘ gehen. Als Methode boten sich aufgrund der weiten Entfernung unterschiedliche Fragebögen für Lehrer und Schüler an. Mit Hilfe eines deskriptiven Schemas wurden drei zu untersuchende Komponenten festgelegt:

1. Unabhängige Variablen der Wissensvermittlung spiegeln die schulische Bildung für eine nachhaltige Entwicklung wider (Fragebogen für Lehrer)
2. Unabhängige Variablen des Tagesablaufs zeigen die Lebenssituation der Schüler (Tagesprotokoll für Schüler)
3. Abhängige Variablen der Motivations-, Handlungsauswahl-, und der Volitionsphase belegen das Umweltverhalten der Schüler (Fragebogen für Schüler).

Die Auswertungen der Lehrer-Fragebögen belegen, daß eine vergleichbare schulische Bildung für eine nachhaltige Entwicklung stattgefunden hat. Die Tagesprotokolle der Schüler weisen nach, daß sich der Alltag der Befragten der ‚Deutschen Schule Washington‘ stark von dem deutschen Schüleralltag unterscheidet und lassen so vermuten, daß sich dementsprechend auch die Einstellungen und das Verhalten dieser Jugendlichen geändert hat. Inwieweit die jeweilige gesellschaftliche Umgebung mit ihren unterschiedlichen Werten einen Einfluß auf das Handeln dieser Schüler hat, zeigen die Ergebnisse aus den Schüler-Fragebögen.

1.3 Aufbau der Arbeit

Im **theoretischen Teil** werden die wissenschaftlichen Hintergründe dieser Untersuchung dargestellt und erläutert. Da nachhaltiges Umwelthandeln ein Teil des Verhaltensmusters eines einzelnen Menschen ist, muß zunächst geklärt werden, welche Faktoren sein Handeln beeinflussen. Daher wird zu Anfang ein Überblick zur Sozialisation und Lebensstile gegeben. Um die häufig weitgefächerten Interpretationen bestimmter soziologischer Bezeichnungen einzugrenzen, beginnt dieser Teil mit der Definition einiger wichtiger Begriffe. Damit der Leser nachvollziehen kann, aus welchem Grund die Handlungstheorie von GEORG MEAD als Sozialisationsgrundlage für diese Arbeit gewählt wurde, ist eine kurze Übersicht der gängigen Sozialisationstheorien der verschiedenen Wissenschaftsrichtungen vorangestellt worden. Danach erfolgt eine eingehende Darstellung zu der Entwicklung und Klassifikation von Lebensstilen. Hierbei werden die Bereiche Konsum und Ernährung als wichtige Lebensstilelemente festgelegt.

Im folgenden Kapitel wird ein kurzer geschichtlicher Rückblick zur Entwicklung der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung gegeben. Im Anschluß daran wird das integrierte Handlungsmodell von JÜRGEN ROST und THOMAS MARTENS umfassend vorgestellt, da es als

Basis für den Fragebogen zum Umweltverhalten der vorliegenden Untersuchung dient. Daß Konsum und Ernährung nicht nur als wichtige Lebensstilelemente gelten, sondern auch als zentrale Handlungsfelder in der nachhaltigen Entwicklung angesehen werden, zeigen die Erläuterungen zur Bedeutsamkeit dieser beiden Bereiche. Die Ergebnisse verschiedener Studien unterstützen an dieser Stelle die Feststellung der Zukunftsstudie des *Umweltbundesamtes* (UBA) von 2002, daß die derzeitigen Lebensstile der Industrienationen als eine der wichtigsten Belastungsursachen des Naturhaushalts anzusehen sind (vgl. UBA, 2002a, S.2). Des weiteren werden Jugendliche aufgrund ihrer Anzahl, ihrer Kaufkraft und ihrer Rolle als zukünftige Generation als wichtige Entscheidungsträger im Konsumbereich herausgearbeitet.

Das darauffolgende Kapitel beinhaltet einen kulturgeschichtlichen Rückblick von Deutschland und den USA, um ‚typische‘ Werte aufzuzeigen. Deren Ausprägung im alltäglichen Umweltverhalten wird dann dargestellt und erklärt. Aktuelle Studien belegen einen Überblick deutscher und amerikanischer Einstellungen im Umweltbereich. So wird gezeigt, daß sich die Lebenssituation, in der sich deutsche Schüler in den USA befinden, durch eine unterschiedliche soziale Umwelt von der der Schüler in Deutschland unterscheidet. Diese verschiedenen Lebensstile der deutschen und amerikanischen Jugendlichen werden zum Abschluß des theoretischen Teils mit Hilfe der ‚Shell-Studie 2000‘, diversen ‚Bravo-Studien‘ aus dem Bauer Verlag und mehreren amerikanischen Erhebungen zusätzlich ergänzend erläutert.

Der **empirische Abschnitt** beginnt mit der Beschreibung der empirischen Untersuchung. Dazu werden die untersuchten Schulen vorgestellt. Die Erläuterungen zeigen, daß die ‚Deutsche Schule Washington‘ trotz der unterschiedlichen Organisation mit dem ‚Friedrich-Wilhelm-Gymnasium‘ in Köln vergleichbar ist. Anschließend werden kurze Einblicke in die Theorie empirischer Sozialforschung unter besonderer Berücksichtigung des Einsatzes von Fragebögen gegeben. Die durchgeführte Befragung mit dem benutzten deskriptiven Schema wird dann genau erklärt: Die drei Komponenten des Schemas spiegeln sich anschließend in den drei Untersuchungsmethoden wider. In einem ersten Schritt werden die Ergebnisse der drei Untersuchungselemente getrennt voneinander betrachtet und beschrieben, Durch diese Ergebnisse werden im Sinne der Fragestellung einzelne Variablen bzw. Items deutlich, die auf einen unterschiedlichen Lebensstil der deutschen Schüler in Deutschland und in den USA hinweisen. Im Anschluß werden bedeutsame Unterschiede zwischen der Schullage und einzelnen Items mit Hilfe von Kreuztabellen und Kategorien dargestellt. Alle wichtigen Ergebnisse werden zusammengefaßt und diskutiert, bevor Empfehlungen für weitere Forschungsarbeiten in einem Ausblick gegeben werden.

2 Sozialisation und Lebensstile

Innerhalb der Soziologie hat sich die Lebensstilforschung im Laufe der letzten Jahrzehnte als eigenständiger Bereich entwickelt. Im Rahmen dieser Arbeit kann weder eine vollständige Abhandlung über die soziologische Forschung noch über die Lebensstildiskussion erfolgen, da diese Bereiche zu komplex sind. Für die Fragestellung der Arbeit wird daher eine kurze Einführung in die soziologischen Theorien und die Lebensstilforschung gegeben, um herauszustellen, daß die umgebende Gesellschaft die Einstellungen und das Verhalten eines Individuums beeinflusst und sich Lebensstile auf verschiedene Arten klassifizieren lassen. Die folgenden Erläuterungen sind als ausreichend für diese Untersuchung zu betrachten, sie erheben aber keinesfalls den Anspruch der Vollständigkeit innerhalb der jeweiligen Fachwissenschaften.

„Lebensstil ist nämlich durch Sozialisation, durch Lebenserfahrung strukturiert.“²

Die Verbindung zwischen Sozialisation und Lebensstilen läßt sich kaum treffender ausdrücken als durch das genannte Zitat des Soziologen RUDOLF RICHTER. Sozialisation läßt einen Menschen zu einer gesellschafts- und handlungsfähigen Persönlichkeit werden. Doch Sozialisation ist weniger stringent als sie sich anhört – die gleiche Sozialisation führt nicht zwangsläufig zu gleichen Menschen. Ganz im Gegenteil: Es entwickeln sich verschiedene Gruppen von Menschen, die sich aufgrund ähnlicher Verhaltensmuster zu einem Kollektiv, einem sogenannten Lebensstil, zusammenfassen lassen (vgl. Richter, 1994, S.59)

Jeder Lebensstil basiert somit auf Sozialisation. Die Sozialisation eines Menschen eindeutig zu erfassen, ist durch die Interdisziplinarität dieses Forschungsgebiets nicht einfach. Denn nicht nur Soziologen, sondern auch Psychologen und Pädagogen versuchen zu erforschen, was die Persönlichkeitsbildung eines Menschen beeinflusst (vgl. Hurrelmann, 1993, S.9).

Während die psychologische Forschung der Frage nachgeht, wie die individuelle Entwicklung zu einer handlungsfähigen Person abläuft und die Pädagogen den Einfluß erzieherischer Maßnahmen auf einen (meist heranwachsenden) Menschen untersuchen, beschäftigt sich die Soziologie mit dem Einfluß gesellschaftlicher Werte und Normen auf die Entwicklung eines Individuums (vgl. Zimmermann, 2000, S.10).

² Richter, 1994, S.64.

Um diesen weitgefächerten, wissenschaftlichen Gegenstand ‚Sozialisation‘ besser eingrenzen und das unterschiedliche Verständnis präziser definieren zu können, werden im folgenden Kapitel grundlegende soziologische Begriffe erläutert, bevor gängige Sozialisationstheorien mit ihren Modellen vorgestellt werden. Im Anschluß wird der Prozeß der Sozialisation und der Einfluß der umgebenden Gesellschaft näher betrachtet, um dann abschließend herausstellen zu können, durch welche Dimensionen – unter besonderer Berücksichtigung der Elemente ‚Konsum‘ und ‚Ernährung‘ – sich Lebensstile bestimmen und klassifizieren lassen.

2.1 Definitionen soziologischer Begriffe

Verhalten und Handeln

Diese zwei Begriffe, die im alltäglichen Sprachgebrauch zunächst identisch erscheinen, sorgen innerhalb der Wissenschaften häufig für Diskussion. Aktivitäten und Prozesse, die objektiv beurteilt werden können und daher vorhersagbar und erklärbar sind, werden als ‚Verhalten‘ bezeichnet und fallen in den Bereich der Psychologie. Das ‚Handeln‘ eines Menschen dagegen wird von Soziologen untersucht und geht von einem individuellen autonom handelnden Menschen aus, der durch freien Willen Entscheidungen treffen kann, die nicht vorhersagbar sind (vgl. Zimbardo, 1983, 25f.; Rost/ Gresele/ Martens, 2001, S.15ff.; vgl. Gukenbiehl, 2000a, S.123ff.; Gukenbiehl, 2000b, S.414ff.). Im Sinne dieser Arbeit dürfte daher ganz streng genommen nur der Begriff des Handelns verwendet werden. Allerdings gelten meiner Meinung nach alle psychologischen Erkenntnisse zum Verhalten auch in Bezug auf das Umweltverhalten: Wie jedes andere Verhalten auch läßt sich dieses durch operante Methoden (wie Motivationserhöhung, Modellernen, Anweisung, Versuch und Irrtum, etc.) formen, einüben und automatisieren. Daher werden beide Begriffe in dieser Arbeit gleichermaßen und einander entsprechend in dieser Arbeit verwendet.

Normen

Der Begriff ‚Norm‘ stammt von dem lateinischen Wort ‚norma‘ (=Richtschnur, Maßstab, Regel, Vorschrift) ab (vgl. Langenscheidt Verlag, 1991, S.262) Im allgemeinen sprachlichen Gebrauch wird etwas oder jemand als ‚normal‘ empfunden, wenn es oder er den in der Gesellschaft üblichen Ansichten entspricht. Damit wird schon deutlich, daß der Begriff ‚Norm‘ im Grunde inhaltsleer ist und erst durch einzelne Gesellschaften mit Inhalten gefüllt werden muß. Normen können daher als allgemein geltende Vorschriften für menschliches Verhalten angesehen

werden. Sie versuchen das Handeln in bestimmten Situationen festzulegen und diese Regeln durch Sanktionen bei Nichtbeachtung abzusichern. Normen führen zu einer Erwartungshaltung der anderen Menschen gegenüber dem Individuum und orientieren sich an weitverbreiteten Wertvorstellungen mit der Absicht, diese zu realisieren. Normen begründen zwar so die Normalität, aber zu jeder Norm gehört auch die Möglichkeit, sich ihr zuwider zu setzen (vgl. Bahrdt, 2000, S.48ff.; Peuckert, 2000a, S.255ff.).

Werte

Auch Werte haben wie Normen zunächst kein eigenes Dasein. Werte stellen Leitideen für das Zusammenleben von Menschen dar und sind damit von fundamentaler Bedeutung für das Überleben. Erst in dem Moment, wo die Mitglieder einer Gesellschaft eine kollektive, geistige Grundorientierung haben, wird dieser Wert über eine Norm verhaltenswirksam. Der gleiche Wert kann sich dabei in mehreren Normen konkretisieren (z.B. den Wert ‚Nächstenliebe‘ findet man in den Normen wieder, einen anderen gut zu behandeln, ihn weder zu bestehlen, noch zu töten, etc.) bzw. verschiedene Werte können auch in eine Norm einfließen (z.B. Werte wie das Recht auf Leben, Nächstenliebe und auch Gerechtigkeit verbieten einer Person eine andere zu töten) (vgl. Peuckert, 2000b, S.434ff.). Als quasi unanfechtbare höchste Werte gelten in der westlichen Kultur Grundwerte wie Freiheit und Gerechtigkeit. Diese sind sehr eng mit der jeweiligen Weltanschauung, dem Glauben und den Herrschaftsverhältnissen einer Gesellschaft verknüpft. Dementsprechend müssen die Werte einer Gesellschaft nicht beständig sein, sondern können sich mit einem gesellschaftlichen Wandel ändern.

Wie schon dargestellt wurde, bilden sich die Werte und die daraus abgeleiteten Normen innerhalb einer Gesellschaft aus. Das führt zwangsläufig zu verschiedenen Werten und Normen in unterschiedlichen Kulturen. Da Werte die Normen einer Gesellschaft formen und diese wiederum das Handeln des Einzelnen betreffen, spielen sowohl die Werte als auch die Normen der deutschen und der amerikanischen Bevölkerung eine große Rolle innerhalb dieser Untersuchung. Im Kapitel 4 erfolgt daher eine genauere Untersuchung dieser kultursoziologischen Aspekte.

Mentalität

Als Mentalität wird die Denk-, Anschauungs- und Handlungsweise eines Menschen verstanden. In der Mentalität fließen alle Werte und Normen der umgebenden Gesellschaft zusammen und führen zu einer Struktur, die in erster Linie das Denken, aber in letzter Instanz auch das Verhalten des Menschen leitet. Im Gegensatz zur Tradition wird der Mentalität eine individuelle

Seite durch (genetische, psychologische, physiologische) Veranlagung zugeschrieben, so daß sich die Mentalität einer Person aus ihren ‚eigenen‘ Ansichten und denen, die sie von der umgebenden Gesellschaft adaptiert, zusammensetzt.

Tradition

Der Begriff ‚Tradition‘ stammt von dem lateinischen Wort ‚traditio‘ (=Übergabe, Überlieferung) ab (vgl. Langenscheidt Verlag, 1991, S.399) und bezeichnet die übernommenen immateriellen und materiellen Elemente einer vorausgegangenen Gesellschaft oder Generation (vgl. Gukenbiehl, 2000c, S.397). Der Begriff der ‚Tradition‘ ist ebenfalls sehr stark mit den Werten und Normen einer Gesellschaft verknüpft. Zu den Traditionen zählen gesprochene oder geschriebene Sprache, gestaltete Dinge und Verhaltensmuster, deren Übernahme allein auf den sozialen Erwartungen der gegenwärtigen Gesellschaft basiert. Traditionen können sich auch innerhalb sehr kleiner Gruppen (z.B. Familien) bilden und entwickeln sich häufig aus immer wiederkehrenden Handlungen. Wenn ein bestimmtes Verhalten oder eine Tätigkeit zur Gewohnheit wird (z.B. jeden Abend ein Glas Rotwein trinken, den Weihnachtsbaum immer erst am Morgen des Heiligabends schmücken), kann es daher als Tradition bezeichnet werden (ebenda, S.398). Auch Traditionen dienen dazu, bewährte Muster des Handelns und Zusammenlebens weiter zu verfolgen, um die soziale Ordnung innerhalb einer Gesellschaft zu stabilisieren.

Sozialisation

Auch der Begriff der Sozialisation gehört zu den soziologischen Termini, die aufgrund ihrer Komplexität einer genauen Definition bedürfen. ‚Sozialisation‘ wurde schon 1907 von dem französischen Soziologen EMILE DURKHEIM³ in die soziologische Forschung eingeführt. DURKHEIM bezeichnete damit die Entwicklung von einem asozial geborenen Menschen zu einer sozialen Persönlichkeit vor allem durch das Mittel der Erziehung (vgl. Hurrelmann, 1993, S.13). Diese enge pädagogische Sichtweise verlor in den sechziger Jahren an Bedeutung, so daß zunehmend die Sozialwissenschaften und auch die Psychologie auf dem Gebiet der Sozialisationsforschung tätig wurden. Da nicht nur bei DURKHEIM, sondern auch noch heute im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs Persönlichkeit und Erziehung in engen Bezug zum Sozialisationsprozeß genannt werden, ist eine klare Definition aller drei Begriffe an dieser Stelle unerlässlich. Über die hier vorgestellten Definitionen besteht gegenwärtig Konsens in allen Forschungsrichtungen.

³ Siehe dazu: Durkheim, E., 1972, Erziehung und Soziologie. Düsseldorf (Französisches Original von 1907).

Die Sozialisation ist der Prozeß der Entstehung und Entwicklung des menschlichen Individuums in wechselseitiger Abhängigkeit und in Auseinandersetzung mit der aktuellen sozialen und materiellen Umwelt (ebenda, S.14). Sozialisation ist ein lebenslanger Prozeß, der bei der Geburt anfängt und den biologischen Organismus zu einer gesellschafts- und handlungsfähigen Persönlichkeit werden läßt. Im weiteren Leben erfolgt eine ständige Anpassung an die derzeitige Lebenssituation, so daß sich der Mensch (und damit auch seine Werthaltungen) ständig weiterentwickelt (vgl. Trommsdorff, 1989b, S.97ff.). Alle drei oben genannten, beteiligten Wissenschaften legen unterschiedliche Schwerpunkte (vgl. Zimmermann, 2000, S.16f.):

- Subjektbezogenheit bei der Psychologie, d.h. Kinder und Jugendliche werden nicht als passiv aufnehmende Wesen betrachtet, sondern als aktiv mitgestaltende Heranwachsende, die ihre Sozialisation mitbestimmen,
- Institutionenbezogenheit bei der Pädagogik, d.h. wie und mit welchen Auswirkungen werden Werte und Normen von gesellschaftlichen Institutionen wie z.B. der Schule vermittelt,
- und Kulturbezogenheit bei der Soziologie, d.h. wie eignen sich Menschen das (Be-) Deutungssystem einer Gesellschaft an, wie nutzen und verändern sie es.

Persönlichkeit

Das spezifische Zusammenkommen von Merkmalen, Eigenschaften, Einstellungen und Handlungskompetenzen eines Menschen wird als dessen Persönlichkeit bezeichnet (vgl. Hurrelmann, 1993, S.14). Generell ist die Persönlichkeit durch beobachtbares Verhalten, Werthaltungen, Wissen und Sprachkompetenz sowie durch innere Abläufe wie Gefühle, Motivationen und Gedanken zu beschreiben. Auch die Persönlichkeit kann sich im Laufe des Lebens durch Auseinandersetzung und Anpassung mit der umgebenden Umwelt verändern und festigen, es wird dann von einer Persönlichkeitsentwicklung gesprochen (vgl. Zimmermann, 2000, S.17). Der Begriff der Persönlichkeit läßt sich nicht von dem der Sozialisation trennen. Persönlichkeit ist ein wesentliches Element von Sozialisation – in dem interaktiven Prozeß der Sozialisation zwischen dem biologischen Organismus und der umgebenden Gesellschaft findet sich die Persönlichkeit als Schnittmenge. Dies wird in der folgenden Grafik veranschaulicht:

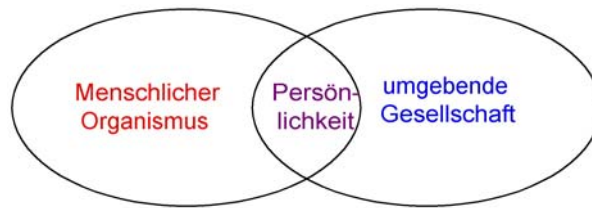


Abb. 2.1: Persönlichkeitsbegriff (Eigene Darstellung nach Zimmermann, 2000, S.17)

Erziehung

Der Begriff der Erziehung kennzeichnet Handlungen und Maßnahmen, um bewußt und geplant Einfluß auf die Persönlichkeitsentwicklung anderer zu nehmen. Während dies früher häufig ein sehr einseitiger Prozeß war, wird heutzutage von einer wechselseitigen Interaktion gesprochen. Meistens findet die Erziehung zwischen einem Erwachsenen und einem Heranwachsenden statt – mit dem Ziel, das Kind bzw. den Jugendlichen zu einer gesellschaftsfähigen Person werden zu lassen (vgl. Hurrelmann, 1993, S.14). Erziehung ist daher nur eine gesellschaftliche Methode zur Sozialisation eines Menschen, wie die folgende Darstellung illustriert:

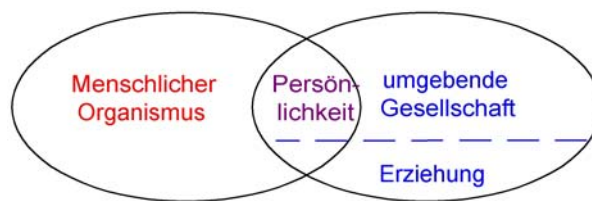


Abb. 2.2: Zusammenhang zwischen Sozialisation, Persönlichkeit und Erziehung (Eigene Darstellung)

Kultur

Das ursprünglich lateinische Wort ‚colere‘ (=pflegen) fand sich erst nur im Bodenanbau (agricultura) wieder, aber schon bei CICERO (106-43 v. Chr.) wurde der Begriff der ‚cultura‘ auf materielle und geistige Produkte und Fähigkeiten erweitert (ebenda, S.169).

Daß Kultur ein sehr komplexer Begriff ist, belegt folgendes Zitat von EDWARD TYLOR:

„Culture is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, customs, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society.“⁴

Auch heutzutage wird Kultur als „die raum-zeitlich eingrenzbare Gesamtheit gemeinsamer materieller und ideeller Hervorbringungen, internalisierter Werte und Sinndeutungen sowie institutionalisierter Lebensformen von Menschen“ (Klein, 2000, S.196) verstanden.

⁴ Tylor, 1924, S.1.

Für diese sozial-analytische Studie dienen die folgenden drei Grundannahmen der Anthropologie als wichtige Ausgangspunkte (vgl. Gukenbiehl, 2000, S.399):

- Der Mensch ist kulturbedürftig, d.h. er braucht für sein Leben und das Zusammenleben mit anderen eine Kultur.
- Der Mensch ist kulturfähig, d.h. er ist in der Lage, verschiedene Kulturformen zu schaffen und in ihnen zu leben.
- Kein Mensch oder keine Gesellschaft besitzt a priori eine Kultur, d.h. jeder muß die Kultur erwerben, übernehmen und kann sie dann eventuell neu gestalten.

Diese drei Punkte verdeutlichen das enge und untrennbare Verhältnis von Kultur, Gesellschaft und Sozialisation.

Das individuelle Erlernen der gesellschaftlichen Kultur, in die der Mensch hinein geboren wurde, wird als Enkulturation bezeichnet. Bei einer Akkulturation dagegen übernimmt das Individuum (teilweise) eine Fremdkultur, d.h. nach der schon erfolgten Sozialisation in seiner eigenen Kultur (vgl. Esser, 2000, S.1ff.; Thomas, 1989, S.187). Die Prozesse der Enkulturation und Akkulturation sind wichtige Elemente dieser Untersuchung. Alle befragten Schüler wurden in Deutschland sozialisiert und haben so die deutsche Kultur ‚erworben‘. Nach dieser deutschen Enkulturation lebt ein Teil von ihnen nun in den Vereinigten Staaten, wo sie sich mit der amerikanischen Kultur auseinandersetzen müssen. Diese Studie wird zeigen, inwieweit die Phänomene der amerikanischen Akkulturation das Umweltverhalten der Schüler beeinflusst hat.

2.2 Sozialisationstheorien

Das Verständnis der Sozialisation ist von der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplin abhängig. Dementsprechend viele Sozialisationstheorien und -modelle existieren im theoretischen Diskurs. Es gibt daher keine allgemeingültige Theorie der Sozialisation (vgl. Zimmermann, 2000, S.21). Um die theoretischen Hintergründe dieser Studie zu verdeutlichen, werden verschiedene Sozialisationstheorien vorgestellt und gegen die verwendete Theorie abgegrenzt. Die vier theoretischen Bereiche lassen sich ganz grob unterscheiden in (ebenda, S.22):

- psychologische Theorien,
- sozial-ökologische Theorien,

- konstruktivistische Theorien und
- (kultur-)soziologische Theorien.

Alle Theorien benutzen Vorstellungen, die sich ihrerseits auch wieder in vier verschiedene Modelle einteilen lassen. Die folgende Tabelle beschreibt die unterschiedlichen Arten und stellt übersichtlich dar, welche Modelle sich welchen Theorien zuordnen lassen (vgl. Hurrelmann, 1993, S.20ff.):

Modellart	Modellbeschreibung	Theorie
mechanisches Modell	Umwelt ist die Ursache für das Verhalten; alle Veränderungen sind daher Reaktionen auf Umweltbedingungen; Persönlichkeitsentwicklung findet bis zum Lebensende statt	Lerntheorie
organismisches Modell	Entwicklung erfolgt nach bestimmten allgemein gültigen Gesetzen; Impulse erfolgen von innen, Umwelt wirkt fördernd oder hemmend auf Abfolge der Entwicklungsstufen; Endpunkt ist mit Erreichen der qualitativ höchsten Entwicklungsstufe gegeben	Psychoanalyse Entwicklungstheorie
systemisches Modell	Mensch und Umwelt stehen in wechselseitigem Prozeß; soziales und psychisches System streben einen Gleichgewichtszustand durch Anpassung an	Sozial-ökologischer Ansatz Systemtheorie
interaktives Modell	Mensch und Umwelt sind wechselseitig voneinander abhängig; Mensch kann Situation reflektieren und dementsprechend die Umwelt auch ändern	Handlungstheorie Habitualisierung Individualisierungstheorie

Tab. 2.1: Sozialisationstheorien und die ihnen zugrundeliegenden Modellarten (Eigene Darstellung nach Hurrelmann, 1993, S.20ff)

Die hier vorgestellte Abgrenzung der Sozialisationstheorien nach wissenschaftlichen Fachgebieten ist nur eine Möglichkeit der Differenzierung. Ebenso existieren sinnvolle Unterscheidungen der Theorien nach bestimmten Persönlichkeitsdimensionen (z.B. sprachliche, politische, geschlechtsspezifische) oder auch nach Sozialisationsinstanzen (z.B. Familie, Schule, Peer-Groups, Massenmedien) (vgl. Weiß, 1992, S.270).

2.2.1 Psychologische Theorien

Für die Psychologie haben sich drei Konzepte als bedeutsam bei der Erforschung der Sozialisation herausgestellt: die Psychoanalyse, die Lerntheorie und die Entwicklungstheorie.

Die Psychoanalyse

Die Psychoanalyse basiert auf dem Konzept des organismischen Modells, bei dem die entscheidenden Impulse für die Persönlichkeitsentwicklung vom Menschen selbst ausgehen und die Umwelt nur hemmende oder fördernde Wirkung auf einen selbständig ablaufenden Prozeß besitzt (vgl. Hurrelmann, 1993, S.26).

Der klassische Vertreter der Psychoanalyse ist SIEGMUND FREUD, der diese als medizinisch-psychologisch orientierte Therapie vor allem für Erwachsene entwickelte. Durch die Aufarbeitung der Kindheitserfahrungen (vor allem der durchlaufenen interaktionalen Prozessen mit den Eltern und der Umwelt) seiner erwachsenen Patienten beobachtete FREUD, daß sich deren Neurosen häufig durch frühkindliche psychische Spannungen entwickelt hatten. Damit legte er den Grundstein für die Annahme, daß die Umwelt entscheidenden Einfluß auf die Sozialisation eines Menschen hat (ebenda, S.27).

Die Grundvoraussetzung für die Psychoanalyse ist die Annahme der Existenz unbewußter psychischer Prozesse, die im Hintergrund das scheinbar absichtsvolle Handeln eines Menschen auslösen. Dazu hat FREUD drei Instanzen entwickelt: das ‚Es‘, das ‚Ich‘ und das ‚Über-Ich‘ (vgl. Zimmermann, 2000, S.23).

Das ‚Es‘ stellt den Motor aller Handlungen dar. Als sogenannte Triebe, die subjektiv als Spannungen oder Erregungen empfunden werden, verlangt ‚Es‘ die umgehende Befriedigung der derzeitigen Ansprüche. Das ‚Es‘ gleicht einem Lustprinzip, welches völlig irrational und unbewußt ist und zudem keine Moral besitzt (vgl. Freud, 1996, S.14).

Um das friedliche Zusammenleben mit anderen Menschen zu gewährleisten, organisiert und „verwaltet“ das Realitätsprinzip in Form des ‚Ichs‘ die Befriedigung der Triebe. Das ‚Ich‘ vermittelt zwischen den eigenen Ansprüchen und denen der Umwelt, indem es Triebe verändert bzw. anpaßt.

Das ‚Über-Ich‘ vermittelt dem Menschen die gesellschaftlichen Normen und Werte, Gebote und Verbote und stellt damit als Moralitätsprinzip das Gewissen einer Person dar (ebenda, S.254ff.).

Der Ansatz von FREUD ist stark auf die Triebe eines Menschen konzentriert. Um die Psychoanalyse als Sozialisationstheorie nutzen zu können, arbeitete ERIK ERIKSON daher die gesellschaftlichen und kulturhistorischen Einflüsse auf die Struktur der Familie heraus und machte damit die soziale Umwelt zu einem wesentlichen Bestandteil bei der Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Hurrelmann, 1993, S.28f.).

Vor allem im Bereich der Jugendforschung haben sich weitere Varianten nach dieser Konzeption von ERIKSON entwickelt. Die persönliche Entwicklung von Kindern wird als Entstehungsprozeß von verschiedenen familiären Interaktionen verstanden, die ihrerseits

wiederum von der umgebenden Gesellschaft geprägt und beeinflusst sind. Somit wurde die stark biologisch orientierte Theorie der Triebe von FREUD zu einer soziologisch anerkannten Theorie (vgl. Zimmermann, 2000, S.29).

Die Lerntheorie

Im Gegensatz zur Psychoanalyse orientiert sich die Lerntheorie am mechanischen Modell. Die Entwicklung des Menschen erfolgt hierbei nicht durch angeborene Reflexe bzw. Verhalten oder durch eine fixierte Abfolge von Reifestufen, sondern bildet sich durch Lernerfahrungen. Nach dieser Theorie baut der Mensch sein Verhalten durch Erfahrungen und deren Verarbeitung auf – diese Lernprozesse finden daher auch während des gesamten Lebenszyklus statt. Die gesellschaftlichen Strukturen der Umwelt erhalten in diesem Konzept einen stärkeren und entscheidenderen Einfluß als bei der Psychoanalyse (vgl. Hurrelmann, 1993, S.24).

Basierend auf der Lerntheorie haben sich zwei unterschiedliche Ansätze entwickelt: der Behaviorismus, bei dem nur das direkt zu beobachtende Verhalten als Erklärung für die menschliche Entwicklung von Bedeutung ist (und Gefühle oder Denken als unwissenschaftliche Begriffe abgelehnt werden) und die sozial-kognitive Lerntheorie, bei der der Lernprozeß auf einer sozialen Vermittlung beruht (vgl. Zimmermann, 2000, S.30).

Die beiden berühmtesten Vertreter des Behaviorismus sind IWAN PAWLOW und BURRHUS SKINNER. Durch wiederholte Reize entwickeln sich bestimmte Reaktionen, so daß fortan ein bestimmter Reiz mit einem bestimmten Verhalten gekoppelt ist. SKINNER hat darüber hinaus vier Instrumente eingeführt, mit deren Hilfe eine Verstärkung des Verhaltens und damit die menschliche Sozialisation einher geht: Lob, Kritik, Bestrafung und Nicht-Beachtung führen entweder zur Aufrechterhaltung gesellschaftlich erwünschten Handelns oder zur Ablegung sozial unerwünschten Handelns. Die so stattfindenden Lernprozesse laufen sehr mechanisch ab, so daß im Zusammenhang mit dieser ‚Operanten Konditionierung‘ häufig von ‚Dressur‘ gesprochen wird und das Fehlen innerpsychischer Aspekte kritisiert wird (ebenda, S.31f.).

Ein neuerer Ansatz der Lerntheorie wurde durch ALBERT BANDURA bekannt. Er ist der Meinung, daß Beobachtung und Nachahmung des Verhaltens anderer Menschen die Sozialisation erheblich beeinflusst. Das sogenannte ‚Lernen am Modell‘ geht aber über die reine Imitation hinaus – Menschen bauen kognitive Schemata und Ordnungssysteme im sozialen Kontext auf und festigen oder ändern dadurch ihr Verhalten. Doch obwohl BANDURA immer wieder darauf hinweist, daß Menschen bewußte und lernfähige Individuen sind, die sich aktiv mit der Umwelt auseinandersetzen, fehlen auch diesem Ansatz der emotionale Bereich und die Berücksichtigung sozioökonomischer Bedingungen (vgl. Hurrelmann, 1993, S.25f.).

Die Entwicklungstheorie

Obwohl sich die Entwicklungstheorie auch auf das organismische Modell beruft, lassen sich klare Abgrenzungen zur Psychoanalyse vornehmen.

Nach JEAN PIAGET, dem Hauptvertreter dieser Richtung, vollzieht sich die Persönlichkeitsentwicklung in vier Stufen, wobei jede Stufe auf der vorherigen aufbaut und selbst als Voraussetzung für die nächste Stufe dient. Interessant ist hierbei die Annahme, daß die Entwicklung eines Kindes von selbst initiiert wird und daß der Mensch nach einem Gleichgewicht zwischen sich und seiner Umwelt sucht. Durch Anpassung an die Umwelt (Akkommodation) und durch die Anpassung der Umwelt an das eigene Verhalten (Assimilation) ist die Sozialisation in seinen Augen ein lebenslanger Prozeß. Obwohl PIAGET die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt herausgearbeitet hat, halte ich seinen Ansatz für zu organismuszentriert. Anstatt soziale Faktoren und Lebensbedingungen mit einzubeziehen, sieht er die Umwelt nur als passives Element an, welches in die existierenden Strukturen des Menschen eingegliedert werden muß (vgl. Zimmermann, 2000, S.37ff.; Hurrelmann, 1993, S.32f.).

2.2.2 Sozialökologischer Ansatz

Als Grundlage für den sozialökologischen Ansatz dient das organismische Modell, wobei auch das systemische Modell mit einbezogen wird. Das Konzept des Menschen, der sich seine Umwelt aktiv aneignet, wurde von PIAGET übernommen und um die Wechselseitigkeit der Beziehungen zwischen Mensch und Umwelt ergänzt. Im Zentrum dieser Theorie stehen daher die Bedeutung und der Einfluß, den die Umwelt auf die menschliche Entwicklung ausübt. URIE BRONFENBRENNER, der führende Vertreter dieses Konzeptes, hat dazu ein theoretisches System entwickelt, welches eine Analyse der verschiedenen Lebensbereiche und eine Darstellung von deren Verschachtelungen ermöglicht (vgl. Zimmermann, 2000, S.43; Hurrelmann, 1993, S.35). Mit dem Heranwachsen eines Kindes zum Jugendlichen weiten sich die Lebensbereiche immer mehr aus. Während sie im Mikrosystem mit den Interaktionen innerhalb der Familie und dem Freundeskreis aufwachsen, fließen mit zunehmendem Alter andere Bereiche in ihren Erfahrungsschatz ein: das Mesosystem, welches die Verbindungen zwischen zwei Lebensbereichen darstellt (z.B. die Eltern als Zuschauer bei einem Fußballspiel ihres Sohnes); das Exosystem, welches Bereiche umfaßt, die den Heranwachsenden nicht direkt betreffen und dennoch Einfluß auf die Sozialisation üben (z.B. die Arbeitsstelle des Vaters) und das Makrosystem, welches kulturelle Normen und Werte beschreibt. Die eigene Biographie des Menschen wird bei diesem Instrumentarium als Chronosystem bezeichnet, d.h. biographisch

wichtige Ereignisse wie schulische oder berufliche Abschlüsse beeinflussen die Entwicklung zusätzlich (vgl. Zimmermann, 2000, S.44f.).

Als zentrale Hypothese des sozialökologischen Ansatzes gilt: Je mehr Kommunikationsfreiheit und Möglichkeiten zur Schaffung direkter und indirekter Verbindungen zwischen den einzelnen Lebensbereichen existieren, desto stärker wird die menschliche Entwicklung gefördert. Auch wenn die ökonomischen, politischen und sozialen Faktoren des Makrosystems nur eine sekundäre Bedeutung haben und daher eher oberflächlich angesprochen werden, zeigt dieser Ansatz gegenüber den psychologischen Konzepten den Mensch als soziales Wesen und seine Einbettung in soziale Strukturen (vgl. Hurrelmann, 1993, S.36ff.).

2.2.3 Konstruktivistische Theorien

Der konstruktivistische Ansatz läßt sich in keines der oben angeführten Modelle einordnen. Der Schwerpunkt dieses Konzeptes liegt darin, daß jeder seine Welt individuell wahrnimmt und sich so einen eigenen Lebensbereich schafft. Folglich gibt es keine objektive Umwelt, die den Menschen beeinflussen könnte oder die von der Person beeinflusst werden könnte (vgl. Schübler/ Bauerndick, 1997, S.44).

„Der Mensch als psychisches und biologisches System erkennt die äußere Realität nicht so, wie sie ‚in Wahrheit‘ ist, sondern durch seine sinnlichen Wahrnehmungen, Emotionen und Kognitionen konstruiert der Mensch seine eigenen Wirklichkeiten.“⁵

Der Mensch wird im Konstruktivismus als autopoietisches, selbstreferentielles und operational geschlossenes System gesehen. Damit besitzt er durch Veranlagung und durch Erfahrungswissen alle Informationen und Fähigkeiten, die er benötigt, um weiter existieren zu können. Mit der Ansicht, daß ein Individuum nur mit dem Selbsterhaltungstrieb (und dementsprechend auf sich selbst bezogen agiert) und ohne direkte Kontakte zur Umgebung handelt, ist dieses Konzept für die Erklärung von Sozialisationsvorgängen sehr umstritten (vgl. Zimmermann, 2000, S.63).

Sicherlich bietet dieser Ansatz Möglichkeiten, durch die Analyse subjektiver Wahrnehmungsprozesse die Konstruktion von Wissen und Erkenntnis besser erforschen und darstellen zu können. Denn gerade das Erkennen von Umweltproblemen ist stark abhängig von der subjektiven Betrachtung. Somit wird die Wirklichkeit abhängig von dem jeweiligen Kontext, in dem ein Individuum die Situation setzt. Konstruktivisten fragen dabei nicht nach

⁵ Siebert, 1996, S.71.

dem ‚Was‘ (den Ergebnissen), sondern nach dem ‚Wie‘, d.h. sie versuchen dem Prozeß an sich zu erschließen. Der Konstruktivismus läßt sich hierzu in zwei Richtungen unterscheiden (vgl. Schüßler/ Bauerndick, 1997, S.44ff.):

- Der sogenannte radikale Konstruktivismus betrachtet die intrapsychische Ebene und wurde vor allem durch die Kybernetik, der Erkenntnispsychologie von PIAGET und den neurobiologischen Untersuchungen von HUMBERTO MATURANA und FRANCISCO VARELA geprägt.
- Der sozial-konstruktivistische Ansatz beschreibt die interpsychische Ebene und basiert auf Arbeiten aus der Wissenssoziologie von PETER BERGER und THOMAS LUCKMANN, anthropologischen Theorien sowie auf sprachtheoretischen Studien von JOCHEN GERSTENMAIER und HEINZ MANDL.

Auch wenn der soziale Konstruktivismus das Individuum in fester Verwurzelung mit der Gesellschaft sieht, kann diese Theorie für diese Arbeit keine Basis bilden, da der Einfluß der umgebenden Gesellschaft nur dann konstatiert werden kann, wenn der theoretische Ansatz eine objektive Betrachtung der Gesellschaft und ihrer Werte und Normen zuläßt.

2.2.4 (Kultur-)Soziologische Theorien

In der Soziologie haben sich vor allem vier Konzeptionen als wichtig für die Analyse des menschlichen Entwicklungsprozesses erwiesen: die Systemtheorie (auch struktur-funktionale Theorie), die Handlungstheorie (auch symbolischer Interaktionismus), das Habitualisierungskonzept und die Individualisierungstheorie.

Die Systemtheorie (auch struktur-funktionale Theorie)

Diese Theorie, die vor allem durch den amerikanischen Soziologen TALCOTT PARSON vertreten wird, orientiert sich wie auch der sozialökologische Ansatz an dem systemischen Modell. Jedoch im Gegensatz zu der sozialökologischen Theorie bemüht sich PARSON, die gesellschaftlichen Sozialstrukturen besser in seine Analyse der menschlichen Entwicklung einzubeziehen (vgl. Hurrelmann, 1993, S.40f.).

Neben der Teilung in die drei beteiligten Systeme (die mit dem sogenannten organischen, psychischen und sozialen System stark an die psychoanalytischen Grundsätze von FREUD erinnern), die das Handeln ausmachen, dienen sogenannte soziale Rollen als ordnendes Element

für das Verhalten. Sozialisation erfolgt demnach durch das Erlernen verschiedener Rollen z.B. als Kind der Eltern, als Schüler, als Mitglied eines Freundeskreises. Diese Rollen sind durch normative Erwartungen der Gesellschaft definiert. Im Laufe des Lebens durchläuft der Mensch eine Hierarchie mit unterschiedlichen und sich immer stärker ausdifferenzierenden Rollen. Bei diesem Entwicklungsprozeß adaptiert das Individuum stufenweise die Werte und Verhaltensregeln der sozialen Umwelt, verinnerlicht sie und richtet so die Ziele für sein Handeln ganz automatisch danach aus. Genau dieser ‚anpassungsmechanistische‘ Schwerpunkt des Ansatzes hat immer wieder für Kritik in der Sozialisationsdiskussion gesorgt. Eine Sozialisation, die durch Rollenaneignung erfolgt, vernachlässigt die Autonomie des Individuums und läßt den Menschen als passives Wesen gegenüber der Gesellschaft erscheinen. In den Schriften von PARSON finden sich zwar zahlreiche Hinweise auf die Individualität des Menschen, dennoch überwiegt die Verinnerlichung von sozialen Rollenstrukturen, die eine Person zu einem Abbild der gesellschaftlichen Struktur werden lassen (ebenda, S.41 ff.).

Die Handlungstheorie (symbolischer Interaktionismus)

Die Handlungstheorie läßt sich dem interaktiven Modell zuordnen. Im Zentrum dieses Ansatzes steht der Gedanke, daß ein Handeln (=Interaktion) nur über ein gemeinsames Kommunikationssystem (=Symbole durch Sprache) möglich ist (vgl. Zimmermann, 2000, S.49). GEORG MEAD ist der Hauptbegründer dieses Konzeptes, das seinen Ursprung in der amerikanischen Sozialphilosophie findet. Die Grundlage menschlichen Handelns liegt für MEAD in den physiologischen und organischen Gegebenheiten, welche durch soziale Interaktionsprozesse ge- und verformt werden. Im Gegensatz zu PARSON betont MEAD die Wechselseitigkeit zwischen Individuum und Umwelt – der Mensch paßt sich durch Rollenstrukturen nicht einfach an, sondern nutzt innerhalb der zu erlernenden Rollen Handlungsspielräume aus (vgl. Hurrelmann, 1993, S.49).

„Wir müssen andere sein, um wir selbst sein zu können.“⁶

MEAD betont hier, daß Empathie für andere Personen und die Antizipation von deren Reaktionen wichtige Voraussetzungen für soziales Handeln sind. Denn nur wenn sich ein Mensch durch die Augen anderer sehen kann, ist er in der Lage, kompetent sozial zu handeln. In unverkennbarer Anlehnung an FREUD differenziert auch MEAD drei Identitäten:

⁶ Mead, 1973, S.327.

- Das ‚I‘, welches als personale Identität die psychische Komponente eines Menschen darstellt.
- Das ‚Me‘, welches als soziale Identität die Erwartungen und Vorstellungen anderer Menschen an das Individuum präsentiert.
- Das ‚Self‘, welches als Ich-Identität als Produkt von ‚I‘ und ‚Me‘ entsteht.

Die Fähigkeit, eine Balance zwischen dem ‚I‘ und dem ‚Me‘ zu finden, ist das Ergebnis des Sozialisationsprozesses. Dabei muß der Mensch seine eigenen Ansprüche mit denen der sozialen Umwelt vereinbaren können. Neben der schon erwähnten Empathie und reflektierenden Antizipation ist nach ERVING GOFFMANN auch die sogenannte Ambiguitätstoleranz ein wichtiger Faktor zur Bildung des ‚Self‘. Denn nicht immer entspricht das Selbstbildnis eines Menschen dem der Gesellschaft. Das Individuum muß daher auch in der Lage sein, eine Diskrepanz zwischen den eigenen Vorstellungen und denen der Gesellschaft auszuhalten (vgl. Zimmermann, 2000, S.50f.).

Der Forschungsschwerpunkt dieser Theorie ist, soziales Handeln und die zugrunde liegenden gesellschaftlichen Bedingungen zu untersuchen. Für tiefergehende Untersuchungen müßte dieses Konzept sicherlich noch um einige Faktoren ergänzt werden: z.B. durch eine psychoanalytische Komponente, welche die Subjektivität des Handelns berücksichtigt oder durch eine stärkere Analyse der politischen und kulturellen Strukturen der Umwelt (vgl. Zimmermann, 2000, S.50f.).

Das Habitualisierungskonzept

Wenn dieser Ansatz einem der oben genannten Modelle zugeordnet werden sollte, dann stimmt dieser am besten mit dem interaktiven Modell überein, bei dem der Mensch zwar von der Umwelt abhängig ist, aber diese auch beeinflußt. Die zentrale Aussage dieser Theorie besagt, daß das gesamte Leben und die Entwicklung eines Menschen von seinem sozialen Status, seiner sogenannten Klassenzugehörigkeit, bestimmt werden (vgl. Lüdtkke, 1989, S.30ff.).

‚Habitus‘ ist der Schlüsselbegriff in den Arbeiten des französischen Sozialwissenschaftlers PIERRE BOURDIEU, der wie kein anderer dieses Konzept geprägt hat. ‚Habitus‘ steht für das gesamte Verhaltenspotential eines Menschen, die Grundhaltung, die sich in der individuellen Lebensweise manifestiert. Dazu gehören sowohl Wahrnehmungs-, Denk-, Urteils- als auch Handlungsschemata, die durch Einstellungen, Erwartungen, Fähigkeiten, Ideologien, Gewohnheiten, Geschmacksvorlieben, der Körperhaltung, den Manieren und in der Sprache zum Ausdruck kommen. Das Individuum übernimmt die Normen und Werte der Menschen, die

aus seinem sozialen Umfeld stammen und eignet sich so deren Lebensstil an (vgl. Zimmermann, 2000, S.52).

Die Grundlage des Habitus liegt in der sozialen Lage des Menschen und diese wiederum basiert auf einer bestimmten Konfiguration des ‚Kapitals‘. BOURDIEU differenziert das Kapital in drei Arten (vgl. Hartmann, 1999, S.91f.):

- Ökonomisches Kapital: Hierzu zählt der gesamte materielle Besitz, sei es in Geld, Grundbesitz oder Eigentumsrechten.
- Kulturelles Kapital: Dieses eignet sich der Mensch in Form von Wissen oder Kenntnissen an.
- Soziales Kapital: Dies spiegelt die Ressourcen wider, die sich aus dem Beziehungsnetz eines Menschen ergeben.

Diese drei Kapitalarten beeinflussen sich gegenseitig: Zum Beispiel kann hohes ökonomisches Kapital das kulturelle Kapital steigern, indem Eltern mit ausreichenden monetären Mitteln ihren Kindern kostenpflichtige Musikstunden ermöglichen oder sie auf Privatschulen schicken können. Auch helfen z.B. einem Geschäftsmann viele Kontakte im Rahmen des sozialen Kapitals, den einen oder anderen Vertrag nur aufgrund von Beziehungen abzuschließen und somit sein eigenes ökonomisches Kapital zu erhöhen.

BOURDIEU hat in diversen Arbeiten bewiesen, daß sich diese Kapitalformen auf den Habitus und damit auf die gesellschaftliche Position eines Menschen auswirken. Ganz nebenbei hat er so die Lebensstildiskussion entscheidend mitgeprägt. In seinem Ansatz ist das Denken, Fühlen und Handeln einer Person von der sozialen Umwelt beeinflusst und bildet so den gesellschaftlich geprägten Lebensstil eines Menschen. Er führt zur Unterscheidung der Lebensstile (er spricht hier von ‚oberen‘ und ‚unteren‘ Klassen) vor allem drei Konsumstrukturen an: die Ausgaben für Nahrung, Kultur (wie Bücher, Sport, kulturelle Veranstaltungen) und Selbstdarstellung (wie Kleidung, Frisur, Möbel) (vgl. Lüdtkke, 1989, S.33).

Obwohl der Lebensstil z.B. durch Bewußtwerdung oder gesellschaftliche Veränderungen geändert werden könnte, wird diese Theorie häufig als zu statisch im wissenschaftlichen Diskurs kritisiert. BOURDIEU betont zwar immer wieder die Dynamik des Habitus, doch dazu finden sich keine fundierten Modelle und Instrumente in seinem Konzept. Dennoch stellen seine Kategorien eine gute Basis für die Analyse von sozialen Lagen und deren Zusammenhang mit dem menschlichen Verhalten für die Sozialisationsforschung dar (vgl. Zimmermann, 2000, S.55).

Die Individualisierungstheorie

Auch die Individualisierungstheorie basiert auf der Annahme, daß der Mensch in einer Wechselbeziehung zur Umwelt steht und läßt sich so dem interaktiven Modell zuordnen. Der Schwerpunkt dieser Theorie liegt in der These, daß mit dem gesellschaftlichen Wandel traditionelle Biographien immer weniger existieren und jedes Individuum seinen Lebensweg immer wieder neu durch eigene Entscheidungen gestalten muß (ebenda, S.56f.). Die britische Journalistin SHEILA MOORCROFT führt dazu folgende Beispiele von Dingen und Gegebenheiten an, die die heutige Jugend nicht miterlebt hat und daher für selbstverständlich hält bzw. alte politische Strukturen und deren Verflechtungen gar nicht kennt: In den achtziger Jahren gab es kaum persönliche Computer, keine Handys, kein Satellitenfernsehen und selbst Walkman und CDs traten erst Ende des Jahrzehnts ihren Siegeszug um die Welt an. NELSON MANDELA sollte noch für weitere zehn Jahre im Gefängnis sitzen, die UdSSR wurde noch als böser Feind angesehen (von Glasnost und Perestroika wurde noch nicht gesprochen) und eine Wiedervereinigung Deutschlands war undenkbar. Attentate wie auf OLOF PALME, RAJIV GHANDI, RONALD REAGAN und Papst JOHANNES PAUL II. sowie Terrorismus durch Geiselnahmen wie im Libanon gehörten ebenso zu dieser Zeit wie Hungersnöte in Afrika und das Ausbrechen von AIDS (vgl. Moorcroft, 1997, S.1).

Nach ULRICH BECK, dem Hauptvertreter der Individualisierungstheorie, wurde der Mensch in der vorindustriellen Zeit in bestimmte Lebensformen hinein geboren und an diese durch familiäre, religiöse oder andere Gründe gebunden. Im Laufe der Zeit haben sich derartige hierarchische gesellschaftliche Strukturen weitestgehend aufgelöst (ohne jedoch die sozialen Ungleichheiten oder Lebensbedingungen aufzuheben), so daß heutzutage das Individuum mehr Chancen und Möglichkeiten als früher erhält (vgl. Hitzler, 1994, S.75ff.). MOORCROFT beschreibt diese Veränderung als eine Welt „where old certainties ruled to one where the unthinkable can happen; from static and clear cut boundaries – physical and mental – to fluid and flexible boundaries; a world where the pressures and tensions of change and destruction can be felt on a global, international, national and personal level.“ (Moorcroft, 1997, S.2). Damit erhöht sich aber auch die Anzahl der Entscheidungen, die ein Mensch zu treffen hat. BECK spricht hierbei von einer ‚Wahl- oder Bastelbiographie‘, die allerdings ein hohes Risiko beinhaltet, den falschen Weg einzuschlagen (vgl. Zimmermann, 2000, S.57).

Sozialisation erfordert hierbei vom Individuum eine sehr frühe Selbständigkeit, welche durchaus zur Überforderung führen kann. Denn die getroffenen Entscheidungen sind nicht frei von Widersprüchen oder Ambivalenzen, sondern stehen in engem Zusammenhang mit dem

gesellschaftlichen Umfeld. Dies verdeutlicht BECK durch die folgenden drei Dimensionen der Individualisierung:

- Freisetzungsdimension: Individualisierung bringt viele Handlungsmöglichkeiten mit sich und erweitert so die Perspektiven und Entscheidungsspielräume.
- Entzauberungsdimension: Traditionelle ‚Bilder‘ von Familien oder Berufen lösen sich zunehmend auf. Dies führt zu einer Negierung von Werten und Normen, die bisher für Stabilität und Sicherheit im Leben gesorgt haben.
- Kontrolldimension: Da die traditionellen Verbindungen zur Familie oder zu einer sozialen Klasse immer bedeutungsloser werden, wird der Mensch zunehmend durch sogenannte sekundäre Institutionen oder Instanzen (wie z.B. Mode, Konjunkturen, Märkte) sozialisiert.

Gerade heranwachsende Jugendliche kämpfen heutzutage mit diesen Dimensionen – die Welt verändert sich immer schneller und die Erwachsenen haben kaum Möglichkeiten, der nachfolgenden Generation passende Orientierungsstrategien und -hilfen zur Anpassung anzubieten (vgl. Eisenbürger/ Vogelsang, 2002, S.29). Das Individualisierungstheorem von BECK beschreibt daher die heutigen Probleme der Sozialisation sehr gut. Weitere Analysen müssen allerdings noch zeigen, inwiefern sich bestimmte Aspekte der Individualisierung auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirken (vgl. Zimmermann, 2000, S.57ff.).

2.3 *Sozialisationsmodell dieser Studie*

Aufgrund des stark kultursoziologischen Charakters dieser Untersuchung dienen vor allem die soziologischen Theorien als Grundlage für diese vergleichende Studie.

Auch wenn die psychologischen und sozialökologischen Ansätze ebenfalls interessante Elemente zur Sozialisation enthalten, ist meiner Meinung nach das Individuum zu passiv dargestellt bzw. der Einfluß der Gesellschaft erscheint als ein zu starres Gebilde, als das es für meine Fragestellung von Nutzen sein könnte. Da in dem konstruktivistischen Konzept eine objektive Betrachtung der Gesellschaft und ihrer Werte und Normen nicht möglich ist, kann diese Theorie ebenfalls nicht als Grundlage dienen.

Die verbleibenden soziologischen Theorien sind allerdings auch nicht ausschließlich anwendbar für diese Studie. Die Systemtheorie von PARSON erscheint mir für die vorliegende Arbeit zu eingeschränkt, da das Erlernen von Rollen das Individuum zu einem zu passiven Wesen degradiert und eine Interpretation des kulturellen Einflusses kaum ermöglicht.

Die Individualisierungstheorie von BECK berücksichtigt zwar am stärksten die heutigen Probleme der Sozialisation (gerade der Jugendlichen) aufgrund der sich immer schneller ändernden Welt, der verschwindenden Orientierungsstrategien und den damit vermehrten Entscheidungsprozessen. Da dieser Ansatz jedoch die Entwicklung zur Individualität des Einzelnen in den Vordergrund stellt, kann dieses Konzept nicht für eine kulturvergleichende Umweltverhaltensstudie herangezogen werden, bei der gesellschaftliche Wertvorstellungen einen entscheidenden Faktor bei der Sozialisation bilden.

Dagegen enthält das Habitualisierungskonzept von BOURDIEU einige entscheidende Elemente, die als Basis für diese Untersuchung herangezogen werden können. BOURDIEU konstatiert einen direkten Einfluß der Gesellschaft auf das Denken und Handeln des Menschen. Dabei werden die Werte und Normen des sozialen Umfeldes vom Individuum übernommen. Es bildet sich ein Lebensstil heraus, der sich vor allem am Konsum, welcher die Nahrung, Kultur und Kleidung betrifft, widerspiegelt. Die Untersuchungsbereiche ‚Konsum‘ und ‚Ernährung‘ wurden einerseits ausgewählt, weil sie einige der wenigen Bereiche sind, in denen Jugendliche eigenmächtig und selbstständig umweltbewußtes Verhalten zeigen können. Andererseits lassen sich gerade durch diese Konsumstrukturen Lebensstile ableiten (dazu mehr im nachfolgenden Kapitel).

Des weiteren ist auch die Auswahl der deutschen Vergleichsschule in Köln auf den Kapitalansatz von BOURDIEU zurückzuführen: Um Nebenwirkungen und -einflüsse anderer Faktoren möglichst gering zu halten, wurde darauf geachtet, eine Schule zu finden,

- a) die wie die ‚Deutsche Schule Washington‘ nach dem nordrhein-westfälischem Curriculum unterrichtet, um das Bildungsangebot im kulturellen Kapital vergleichbar zu machen und
- b) die von Schülern besucht wird, die ein ähnliches ökonomisches (und damit auch kulturelles) Kapital zur Verfügung haben wie die Befragten in der ‚Deutschen Schule Washington‘.

Die stärkste Beeinflussung erhielt diese Studie jedoch von der Handlungstheorie von MEAD. Seine Annahme, daß die Werte und Normen einer Gesellschaft die Voraussetzung für soziales Handeln bilden, diese bedingen und aber auch ständig durch die stattfindenden

Verhaltensprozesse geändert werden können, spiegelt die grundsätzliche Annahme dieser Arbeit am besten wider. Auch wenn dieses Konzept teilweise vage ist, was die Funktionen, Machtstrukturen und Institutionen einer komplexen Gesellschaft angeht, ist die Dreiteilung in ‚I‘, ‚Me‘ und ‚Self‘ die aussagekräftigste Grundlage für diesen Kulturvergleich. Die befragten Schüler versuchen ihre Ansprüche mit denen der Gesellschaft, in der sie gerade leben, zu vereinbaren. Dabei befinden sich die in den USA lebenden Schüler zusätzlich in der Schwierigkeit, daß sie mit den Werten und Normen der deutschen Kultur auf die amerikanischen Einstellungen und Erwartungen treffen und versuchen müssen, dieses neue ‚Me‘ in ihr ‚Self‘ zu integrieren.

Die folgende Abbildung zeigt ein vereinfachtes Modell der Sozialisation und ihrer Instanzen, wie sie von mir verstanden und für diese Untersuchung als theoretische Basis angewandt wurden.

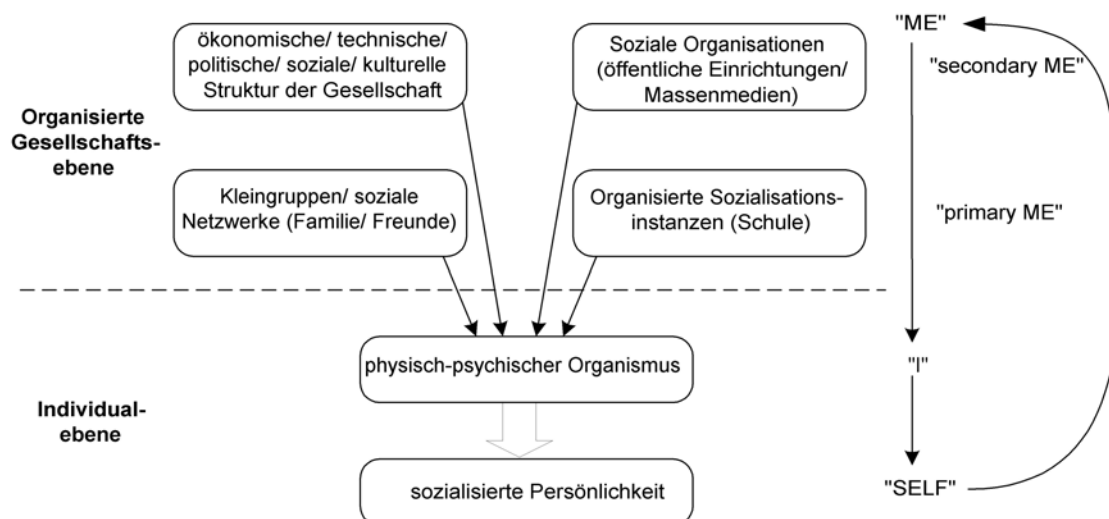


Abb. 2.3: Strukturmodell der Sozialisation (Eigene Darstellung in Anlehnung an Geulen/ Hurrelmann in: Hurrelmann, K./ Ulrich, D., 1980, S.65)

Ganz links sind die beiden beteiligten Ebenen der Gesellschaft und des Individuums dargestellt. Die Gesellschaft (‚Me‘) wirkt mit ihren Werten, Normen und Traditionen über verschiedenen Instanzen auf den menschlichen Organismus (‚I‘) ein:

- Im näheren Umfeld bildet sich die von mir als ‚primary Me‘ bezeichnete Instanz, zu welcher Kleingruppen und soziale Netzwerke wie die Familie und Freunde, aber auch speziell organisierte Institutionen zur Sozialisation Heranwachsender, wie z.B. Kindergärten, Schulen und Universitäten gehören.
- Viele weitere gesellschaftliche Instanzen wirken eher mittelbar – daher auch als ‚secondary Me‘ von mir benannt – auf das Individuum wie die besonderen

Strukturen einer Gesellschaft und Organisationen wie öffentliche Einrichtungen oder Massenmedien.

Die Auseinandersetzung mit den Ansprüchen der Gesellschaft läßt aus dem physisch-psychischen Organismus eine sozialisierte Persönlichkeit („Self“) wachsen. Der sozialisierte Mensch kann dann aktiv auf die Gesellschaft mit ihren unterschiedlichen Institutionen zurückwirken, welches in der Abbildung ganz rechts dargestellt ist. Dies ist im Grunde eine abgewandelte Form der Theorie des kommunikativen Handelns nach JÜRGEN HABERMAS (vgl. Habermas, 1981):

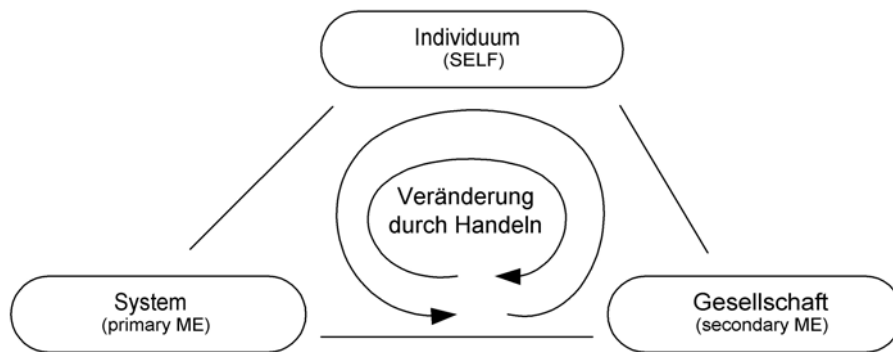


Abb. 2.4: Theorie des kommunikativen Handelns (Eigene Darstellung nach Habermas, 1981)

Durch das jeweilige Verhalten des Systems (primary Me), der Gesellschaft (secondary Me) und des Individuums (Self) können individuelle und gesellschaftliche Strukturen geändert werden. Somit ist der einzelne Mensch immer in seine umgebende Gesellschaft eingebunden und handelt dementsprechend.

2.4 Klassifikation und Entwicklung von Lebensstilen

„Lebensstil ist eine Art sozialen Handelns nach bestimmbar Konglomeraten situativer Alltäglichkeit, die einem Kollektiv zu eigen sind.“⁷

Die Art und Weise, wie ein Individuum lebt und sein Leben organisiert, zeigt seine Ungleichheit zu anderen Menschen. Wie in den vorangegangenen Ausführungen schon beschrieben wurde, ist die Sozialisation eines Menschen nicht intrinsisch gegeben und dementsprechend sind auch Lebensstile nicht einfach vorhanden. Sie basieren nicht nur auf individuellen Präferenzen,

⁷ Richter, 1994, S.57.

sondern sind auch untrennbar mit den sozialen, wirtschaftlichen und natürlichen Gegebenheiten der Umwelt eines Menschen verknüpft. Die folgenden Erläuterungen werden zeigen, wie Lebensstile durch eine Mischung von selbstbestimmter Wahl und sozialstrukturellen Aspekten entstehen und durch welche Indikatoren sie sich klassifizieren lassen (vgl. Lüdtkke, 1995, S.10; Büttner/ Gröbler, 1996, S.114f.).

2.4.1 Entwicklung der Lebensstilforschung

Um Individuen hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Ungleichheit durch Verallgemeinerungen zu typisieren, wurde schon vor über 100 Jahren die Theorie der sozialen Klassen entwickelt. Die zentrale These dieser früheren Klassentheorie besagt, daß die ökonomische Lage eines Menschen sein Leben bestimmt. Häufig gehen Machtstrukturen und kulturelle Umgangsformen einher mit der finanziellen Ausstattung einer Person, d.h. je mehr Geld jemand besitzt desto kultivierter ist er und desto mehr Macht kann er ausüben (vgl. Lüdtkke, 1989, S.20f.).

MAX WEBER grenzte als einer der ersten Wissenschaftler Anfang des 20. Jahrhunderts, den Begriff der ‚Lebensführung‘ (und vereinzelt auch schon ‚Lebensstil‘) von dem der ‚Klasse‘ ab. Unter ‚Klasse‘ verstand WEBER die rein materielle Ungleichheit (durch Einkommen oder Besitz von Gütern), während er typische Konsummuster und die Ansprüche auf Ehre und soziale Anerkennung einer Gruppe als ‚Lebensführung‘ bezeichnete. GEORG SIMMEL, ein Zeitgenosse von WEBER, bezog sich in seinen Ausführungen auf verschiedene Aspekte des Stilbegriffs (u.a. dem Kunst- und Architekturstil, der an dieser Stelle aber nicht weiter erläutert werden soll). Zum einen sah er den ‚Lebensstil‘ als die Ausformung einer individuellen, aber objektiv bestimmbaren Lebensführung und zum anderen führte er in seinen Überlegungen einen allgemeinen ‚Stil des Lebens‘ an, der die strukturbedingten Änderungen und Probleme (wie z.B. industrielle Massenproduktion, Spezialisierung, Kapitalismus, Individualismus und kulturelle Vielfalt) der modernen Gesellschaft thematisierte (ebenda, S.24ff.).

Nicht nur Sozialwissenschaftler brachten die Lebensstildiskussion mit ihren Ideen und Ansätzen voran. Auch der Psychologe ALFRED ADLER nutzte den Begriff des Lebensstils in seinen Arbeiten. ADLER bezeichnete damit das Persönlichkeitskonzept eines Menschen, welches die Einstellungen und Gewohnheiten umfaßt und somit das Handeln des Einzelnen bestimmt. Im Gegensatz zu anderen Ansätzen, die häufig die Fixierung eines Lebensstils erst mit dem Eintritt in das Berufsleben konstatieren, ist die rudimentäre Festlegung eines Lebensstils nach ADLERS Theorie schon bis zum sechsten Lebensjahr erfolgt (ebenda, S.28).

Der Kulturanthropologe und -soziologe ERICH ROTHACKER wiederum versuchte, den Lebensstilbegriff in Beziehung zu charakteristischen Elementen der Kultur zu setzen. Für ihn bezeichnete der ‚Lebensstil‘ vor allem die aktive Anpassung einer Gesellschaft durch traditionelle Einstellungen und Handlungen an die umgebende Umwelt einschließlich ihrer Produktions- und politischen Machtverhältnisse (ebenda, S.29).

Doch mit dem zunehmenden sozialen Wandel in den Industriegesellschaften wurde seit den 80er Jahren die Kritik an diesen traditionellen Schichtkonzepten und verhältnismäßig starren Ansätzen immer lauter. Verschiedene Studien innerhalb der Sozial- und Marktforschung und der politischen Soziologie hatten gezeigt, daß die Zugehörigkeit zu einer sozioökonomischen Klasse nicht automatisch einem Lebensstil zugeordnet werden konnte und damit keine gesicherten Verhaltensprognosen über das Individuum zuließ. Obwohl zahlreiche Studien bewiesen, daß strukturelle Kriterien einen starken Einfluß auf das individuelle Handeln haben, reichten diese Merkmale nicht aus, um bestimmte Präferenzen (z.B. die Wahl von Parteien, der Kauf von biologisch angebautem Gemüse oder die Wahl der Kleidermarke) voraussagen zu können. Gerade die Studien zur Marktforschung belegten, daß die Konsumgewohnheiten stärker von Lebensstilunterschieden als von den unterschiedlichen Klassen beeinflußt wurden (vgl. Richter, 1994, S.48ff.).

Die Entwicklung von unterschiedlichen Lebensstilen in modernen Industriegesellschaften ist durch ein vermehrtes und differenziertes Bildungs- und Informationsangebot gekennzeichnet. Die damit verbundene erhöhte Qualifizierung und Informatisierung der Gesellschaft verhilft breiteren Bevölkerungsschichten zu steigendem Einkommen, mehr Freizeit und höheren Bildungsgraden. Mit dieser Ausweitung des (nach BOURDIEU) kulturellen Kapitals erfolgt eine nicht unerhebliche Änderung der gesellschaftlichen Sozialstruktur. Die Individuen bewegen sich mobiler zwischen den einzelnen Schichten, und dementsprechend vielgestaltiger wird ihre Lebensweise – auch innerhalb sozioökonomisch homogener Schichten (vgl. Lüdtkke, 1995, S.10; Drieseberg, 1995, S.54ff.).

„As a result, lifestyle patterns are highly heterogeneous: over time, across different social strata, and between different countries.”⁸

STEFAN HRADIL zweifelt an diesem plötzlichen Pluralismus der Lebensstile. Da es kaum ältere Vergleichsstudien oder auch Längsschnittstudien aus der Lebensstilanalyse gibt, kann nicht mit Gewißheit festgestellt werden, daß die Lebensstile vielgestaltiger geworden sind. Allerdings

⁸ Büttner/ Grübler, 1996, S. 115.

räumt auch er ein, daß die seit 1982 regelmäßig stattfindende Milieustudie des *SINUS-Instituts* eine leichte Pluralisierungstendenz aufzeigt (vgl. Hradil, 1996, S.20).

Durch das Aufbrechen der traditionellen Strukturen haben die Werte und Einstellungen einer Klasse oft keinen prägenden Einfluß mehr auf den Menschen. Jeder „sucht“ sich die Verhaltensmuster zusammen, die ihm ‚lohnenswert‘ erscheinen. Heutzutage wirken damit persönliche Ziele mindestens genauso (wenn nicht sogar stärker) steuernd auf das Verhalten wie die Verortung in einer sozialen Schicht (vgl. ECOLOG-Institut, 1999, S.2f.).

Wie schon in den Ausführungen zur Habitualisierungstheorie dargelegt wurde, hat BOURDIEU in den achtziger Jahren die Lebensstildiskussion am nachhaltigsten angeregt und geprägt. Ausgehend von seinem Konzept des dreigeteilten Kapitals eines Menschen zeigte er, daß sich Individuen aufgrund ihrer sozioökonomischen Lage hinsichtlich ihrer Einstellungen und ihres Handelns unterscheiden. Das Modell von BOURDIEU versuchte die Verteilung und den Zugang zu bestimmten Ressourcen mit den Denkschemata und Verhaltensstrategien einzelner Personen zu verbinden und verknüpfte so als erstes die Ansätze und Theorien der Sozialstrukturanalyse mit denen der Kulturosoziologie (vgl. Lüdtkke, 1989, S.30f.).

Zusammen mit einigen wenigen Komponenten von ADLER und ROTHACKER verband BOURDIEU die Ansätze von WEBER und SIMMEL zu einem neuartigen Lebensstilkonzept. Als Basis hielt er an der Klassentheorie fest, differenzierte den Begriff jedoch, um ihn den industriellen Konsumgesellschaften anzupassen. Anhand von Lebensstilen, die nicht mehr spezifisch, sondern eher ganzheitlich orientiert waren, ließ sich jetzt die strukturelle Vielfalt sozialer Ungleichheiten zeigen (vgl. Ritter, 1996, S.35f.).

2.4.2 Funktion der Lebensstile

„Der Lebensstil [...] ist für eine Person ein Vehikel der Sicherung von Identität.“⁹

Lebensstile haben für den Menschen drei Funktionen: Sie ermöglichen Alltagsroutinen (indem sie durch Erfahrung Stabilität in wiederkehrende Situationen bringen), sichern die personale und soziale Identität (durch erworbene rationale Strategien) und signalisieren soziale Ähnlichkeit bzw. die Abgrenzung von anderen (durch die Ausprägung bestimmter Lebensstilelemente). Durch einen Lebensstil schafft sich das Individuum seinen Platz in der Gesellschaft. Lebensstile verbinden die sozialen Strukturen einer Gesellschaft mit den Einstellungen und dem Verhalten

⁹ Lüdtkke, 1989, S.73.

des einzelnen Menschen (vgl. Otte, 1997, S.304; Reusswig/ Lotze-Campe/ Gerlinger, 2003, S.2). Und obwohl der Lebensstil zunächst als eine primär externe Erscheinung auftritt, besitzt er eine stark interne und persönliche Seite. MEAD hat dazu sein in Kapitel 2.2.4 vorgestelltes Sozialisationsmodell ein wenig erweitert und dadurch, meiner Meinung nach, die überzeugendste Verbindung zwischen Sozialisation und Lebensstil geschaffen (vgl. Lüdtkke, 1989, S.74f.):

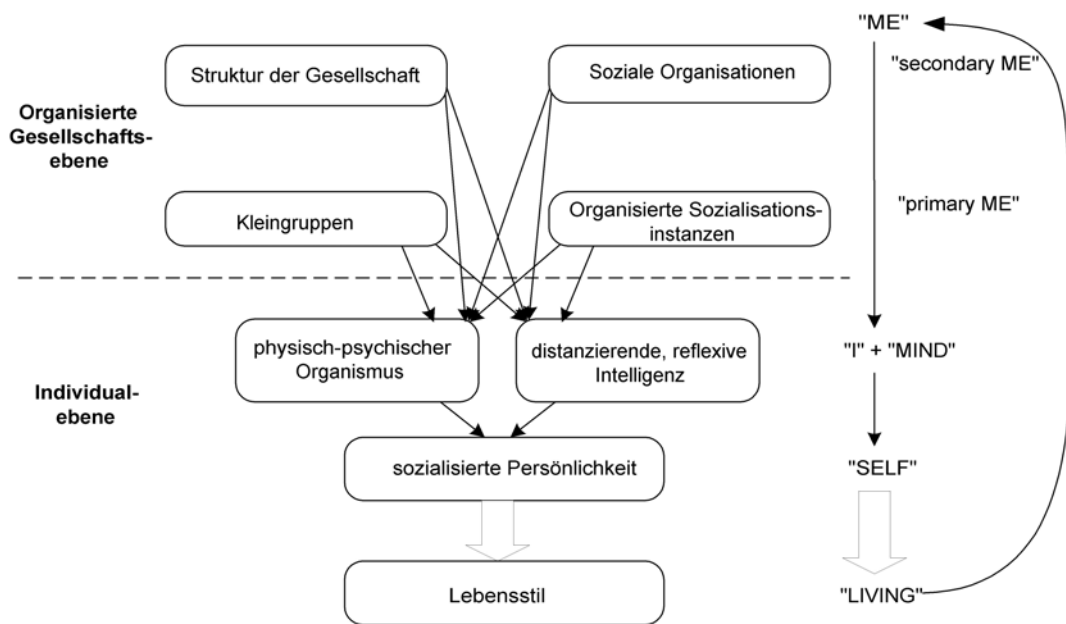


Abb. 2.5: Sozialisationsmodell mit Lebensstilherausbildung (Eigene Darstellung in Anlehnung an Mead in: Lüdtkke, 1989, S.74f.)

In diesem Modell spiegelt sich der Einfluß der umgebenden Gesellschaft auf die Sozialisation und Persönlichkeitsbildung des Einzelnen wider: Das Individuum (,I‘) befindet sich in einem ständigen Interaktionsprozeß mit der Gesellschaft (,Me‘). Der mit ,Mind‘ bezeichnete Verstand des Individuums steuert und beeinflusst diesen Vorgang. Es entwickelt sich eine Persönlichkeit (,Self‘), welche als „zwischen den egozentrischen und sozialen Kräften ausgependelte Identität anzusehen ist“ (Lüdtkke, 1989, S.75).

Der Lebensstil ist damit die expressive Darstellung einer Persönlichkeit, meist repräsentiert durch das Verhalten eines Menschen. Aufgrund von Erfahrungen werden Verhaltensmuster, die nicht sanktioniert wurden oder sich als förderlich erwiesen haben, beibehalten, während andere Handlungsalternativen, die zu negativen Folgen führten, im Sinne einer Nutzenoptimierung nicht verankert werden. Gemäß seinen Präferenzen und den vorgegebenen Ressourcen selektiert und strukturiert der Mensch sein Verhalten so, daß sich seine eigenen Bedürfnisse mit denen der Umwelt vereinbaren lassen. LÜDTKE führte hierzu ein Dreiecksmodell „Sozioökonomische Lage

– Mentalität – Performanz – ein, bei dem der Mensch versucht, eventuell auftretende Dissonanzen im Sinne eines Fließgleichgewichtes zu lösen (vgl. Lüdtkke, 1995, S.35f.).

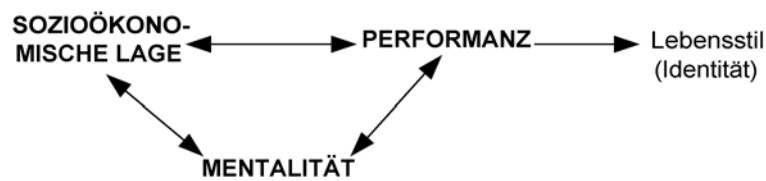


Abb. 2.6: Fließgleichgewicht zwischen Sozioökonomischer Lage, Performanz und Mentalität (Eigene Darstellung nach Lüdtkke, 1995, S.36)

Das Individuum versucht in Abstimmung mit den gegebenen Lage- und Mentalitätsfaktoren eine Performanz herauszubilden, die alle beeinflussenden Merkmale in Balance zueinander setzt. Die Performanz als einzige äußere Form eines Lebensstils interpretiert der Betrachter als die Identität eines einzelnen.

2.4.3 Klassifikation von Lebensstilen

Entgegen den älteren Schichtansätzen, bei denen das Individuum der makrotheoretischen Perspektive zum Opfer fiel, legen die Ansätze der Lebensstilforschung sehr viel Wert auf eine Ganzheitlichkeit, die durch eine Betonung der Individualitätsebene erreicht wird (vgl. Bogun, 1997, S.215; Uusitalo, 1986, S.32). BOURDIEU führte dazu als Hauptdimensionen drei Konsumstrukturen an: Die Ausgaben für Nahrung, Kultur und Selbstdarstellung seien seiner Meinung nach am geeignetsten, um soziale Ungleichheiten zwischen den gesellschaftlichen Klassen aufzeigen und verschiedene Lebensstile feststellen zu können. Die folgende Abbildung illustriert in Anlehnung an HARTMUT LÜDTKE und WERNER GEORG die theoretisch relevanten Aspekte zur Klassifizierung von Lebensstilen (vgl. Lüdtkke, 1989, S.33 und 42ff.):

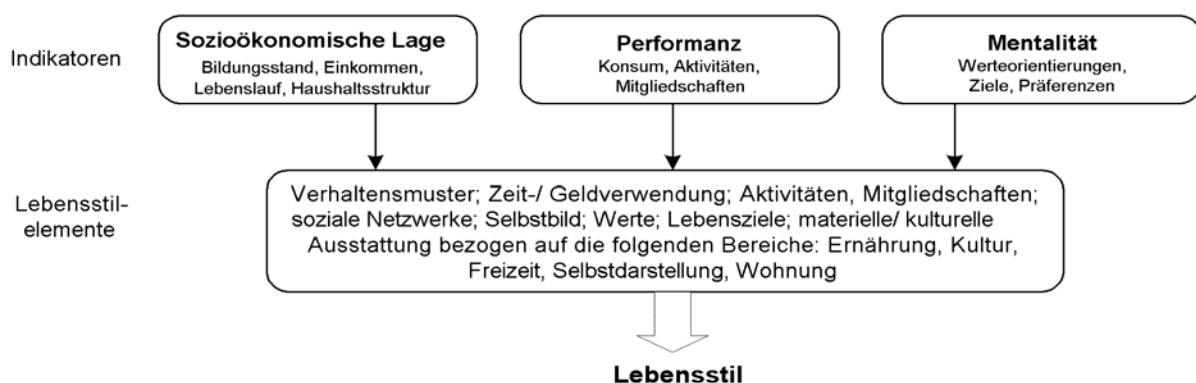


Abb. 2.7: Aufbau von Lebensstilen (Eigene Darstellung in Anlehnung an Lüdtkke, 1989, S.43 und Georg, 1998, S.92)

Zur Analyse und Klassifikation unterschiedlicher Lebensstile werden in der Forschung (mehr oder minder übereinstimmend) neben der sozioökonomischen Situation vor allem Indikatoren der Performanz (Verhalten) und der Mentalität (Einstellung, Wertorientierungen) als die Bestimmungsdimensionen für die Lebensstildiskussion herangezogen (vgl. Lüdtkke, 1996, S.141f.):

- Indikatoren der sozioökonomischen Lage: Diese bilden die objektiven Bedingungen der Lebensweise durch den Bildungsstand, den Berufsstatus und das damit verbundene Einkommen, das soziale Kapital mit den zwischenmenschlichen Netzwerken und Beziehungen, die Haushaltsstruktur, das Alter, das Geschlecht und die regionale Lage.
- Indikatoren der Performanz: Sie zeigen konkrete Verhaltensmuster durch Aktivitäten, deren Häufigkeit sowie durch Symbole, die durch physische Objekte zur Geltung kommen (wie z.B. Kleidung, Wohnungseinrichtung).
- Indikatoren der Mentalität: Diese spiegeln die subjektiven Wahrnehmungen und Bewertungen durch Wertorientierungen, Lebensziele, Interessen und Präferenzen des Individuums wider.

Empirisch betrachtet, erfolgt die Unterscheidung in Lebensstile rein deskriptiv. Aufgrund der unterschiedlichen Merkmale läßt sich konstatieren, daß z.B. die verschiedenen Ausprägungen eines Lebensstils X und Y jeweils untereinander stärker korrelieren als der Lebensstil X mit Y. Dabei führt die Auswahl und Anzahl der Indikatoren zu einem nicht unerheblichen Problem: Je weniger Merkmale zur Untersuchung herangezogen werden, desto unvollständiger wird die Typisierung. Bei der Einbeziehung von zu vielen Indikatoren erhöht sich jedoch die Varianz zwischen den Daten, so daß die Trennung in eindeutig interpretierbare Gruppen ebenfalls schwerfällt (vgl. Lüdtkke, 1999, S.145f.).

Somit ist eine Berücksichtigung der oben genannten Aspekte zur Konstruktion eines Lebensstils unmöglich durchführbar. Statt dessen versucht sich die Lebensstilforschung auf bestimmte, wichtige Indikatoren zu beschränken.

Die ‚Lifestyle‘90-Studie‘, die von einer Werbeagentur in Zusammenarbeit mit dem *SINUS-Institut* konzipiert und durchgeführt wurde, ist daher mit ihrem umfangreichen Fragenkatalog eine Ausnahme zwischen den Studien der letzten Jahre. Mit umfassenden Fragen zu Freizeit, sozialem Leben, Interessen, Stilpräferenzen (Wohnung und Kleidung), Konsum, Grundorientierungen, Arbeit (Zufriedenheit, Erwartungen), Familie (Einstellung, Rollenbilder)

und Politik (Interesse, Parteiensympathie) mußten die Befragten auf insgesamt 27 Bereiche antworten (vgl. Georg, 1996, S.167). An Stelle solcher Untersuchungen vermehrten sich die Ansätze in der Lebensstilforschung, bei denen die Anzahl der Indikatoren sinnvoll beschränkt wurden.

Darauf daß nicht alle Lebensbereiche zur Klassifikation von Lebensstilen dienlich sind, weist zum Beispiel ANNETTE SPELLERBERG hin. Insbesondere das Berufsleben sollte in der Regel bei Untersuchungen ausgeklammert werden, da hier eine große Fremdbestimmung vorliegt (abgesehen von einigen wenigen kreativen und selbstbestimmten künstlerischen Berufen). Die Sozialwissenschaftlerin führt folgende Alltagsbereiche zur Bestimmung von Lebensstilen an: Konsum (vor allem bezogen auf die Wohnungs- und Haushaltsausstattung und Kleidung), Eßkultur, soziale Netzwerke und Freizeitverhalten. Das ‚Wohlfahrtssurvey‘ von 1993, an dem SPELLERBERG beteiligt war, wurde dementsprechend gestaltet: Der Fragebogen enthielt vor allem Items zum Freizeitverhalten, der Mediennutzung, der Kleidung und der Wohnungseinrichtung (vgl. Spellerberg, 1996a, S.59 und 89ff.; Hartmann, 1999, S.120ff.).

Auch RICHTER deutet die notwendige Reduktion der Indikatoren an, betont aber auch, wie sehr die Einteilung in Lebensstile das jeweilige Konstrukt des Fragebogenstellers ist. Je nachdem welcher Bereich des Alltags dem Forscher als unerläßlich erscheint, benutzt dieser unterschiedliche Indikatoren: So wird nach Einstellungen, nach Werten und nach konkretem Verhalten gefragt. Mit einem Verweis auf HANS PETER THURN¹⁰ schlägt er folgende Dimensionen vor, mit denen sich der Alltag eines Menschen erfassen läßt (vgl. Richter, 1994, S.50ff.):

- Zeitliche Dimension: Arbeitszeit und Freizeit – z.B. welche Zeiteinteilung besteht, welche Verhaltensweisen herrschen in den verschiedenen Zeitabschnitten vor.
- Räumliche Dimension: Nutzung von Wohnräumen und öffentlichen Plätzen – z.B. wie ist eine Wohnung eingerichtet, welche Lebensstile sind in welchen geographischen Räumen vorherrschend.
- Personal-kulturelle Dimension: tägliche Gewohnheiten – z.B. Eßgewohnheiten, Lese- und Fernsehverhalten.
- Sächlich-kulturelle Dimension: Einsatz von Dingen – z.B. welche Kleidung, Accessoires werden getragen.

¹⁰ Siehe dazu: Thurn, H.P., 1980, Der Mensch im Alltag. Stuttgart.

- Soziale Alltäglichkeit: Art und Weise der Sozialkontakte – z.B. wie verläuft die Kommunikation innerhalb der Familie und mit Freunden, wie viele Sozialkontakte bestehen zu Menschen anderer Lebensstile.

Alle bisher genannten Indikatoren beeinflussen expressive Lebensstilelemente, welche vor allem durch die Verhaltensweisen eines Menschen zum Vorschein kommen. Aus diesem Handeln, das sämtliche Lebensbereiche umfaßt und mit anderen Elementen wie z.B. den Werten und sozialen Netzwerken gekoppelt ist, läßt sich dann ein Lebensstil konstruieren. Dieser berücksichtigt sowohl soziokulturelle (und damit eher ‚gesellschaftlich auferlegte‘) als auch individuell gewählte (und damit freiwillige) Dimensionen (vgl. Lüdtkke, 1995, S.12).

„Da in Lebensstilen soziale Zuordnungen und Abgrenzungen zum Ausdruck gebracht werden, die sich in konkretem Verhalten manifestieren, sind Verhaltensweisen ins Zentrum eines Lebensstilkonzeptes zu stellen.“¹¹

Das Zitat von SPELLERBERG zeigt die derzeit herrschende Sicht innerhalb der heutigen Lebensstildiskussion: Das zentrale Merkmal von Lebensstilen ist vielmehr das expressive Verhalten als latente Wertvorstellungen (vgl. Otte, 1997, S.305). Dennoch spielen die Wertorientierungen (weil sie als Organisationsprinzip den Handlungsmustern übergeordnet sind und so auch auf sie einwirken, siehe Abb. 2.5) eine wichtige Rolle, wenn es um die Ermittlung von Gründen für das jeweilige Verhalten geht (vgl. Drieseberg, 1995, S.9).

An diese Überlegungen schließt der Fragebogen dieser Untersuchung an. Mit Hilfe der Variablen des integrierten Verhaltensmodells aus Kapitel 3.2.2 wurden die Schüler gebeten, sich zu ihrem Verhalten zu äußern. Nach dieser Datenanalyse und der Interpretation werden anschließend Rückschlüsse auf die jeweiligen Werte der untersuchten Länder gezogen.

Durch diverse Studien konnte mittlerweile belegt werden, daß (genau in dieser Reihenfolge) das Alter, die Lebensform, der Bildungsgrad und das Geschlecht den Lebensstil am stärksten beeinflussen (vgl. Hradil, 1996, S.22). Interessanterweise sind dies sogenannte ‚horizontale‘ Aspekte der sozialen Ungleichheit – im Gegensatz zu den früher vorherrschenden ‚vertikalen‘ Ansätzen, welche nach Macht, Geld und Sozialprestige differenzierten (vgl. Lüdtkke, 1995, S.11). In der vorliegenden Studie ist durch die Auswahl der Schüler versucht worden, daß sowohl die vertikalen als auch die oben genannten wichtigen horizontalen Dimensionen

¹¹ Spellerberg, 1992, S.8.

einander entsprechen, so daß sich verschiedene Lebensweisen direkt auf unterschiedliche Wertvorstellungen (und damit der aktuellen Lebenssituation in einem Land) zurückführen lassen.

Da aufgrund der individuellen Voraussetzungen jede menschliche Entscheidung auf einem komplexen System verschiedener Faktoren beruht, muß an dieser Stelle erwähnt werden, daß auch das Lebensstilkonzept einen Menschen nicht vollständig klassifizieren kann. Auch dieser Ansatz kann nur dazu dienen, wahrscheinliches Verhalten aufgrund vorliegender Indikatoren vorherzusagen bzw. das Handeln auf bestimmte Indikatoren zurückzuführen (vgl. Lüdtkke, 1995, S.12f.).

2.4.4 Konsum und Ernährung als wichtige Indikatoren

„Lifestyles are closely intertwined with consumption [...]“¹²

Schon in den Anfängen der Lebensstilanalysen wurde auf das Konsumverhalten ein großer Wert gelegt. Der Finne HANNU UUSITALO hat 1978 mit Hilfe von 42 erhobenen Variablen (Konsumausgabearten, Freizeitaktivitäten und strukturelle Lebensbedingungen) Konsumtypen erarbeitet. Im gleichen Jahr erhob FRANZ PAPPI Daten zur Wohnzimmerausstattung, um so sechs Lebensstile zu klassifizieren. In vergleichbaren amerikanischen¹³ und italienischen¹⁴ Studien konnten ähnliche Stile festgestellt werden (vgl. Lüdtkke, 1989, S.87ff.).

Mittlerweile sind die Konsumaktivitäten zu einem unerläßlichen Bestandteil von Lebensstilanalysen geworden. Die soziale Ungleichheit zwischen Menschen wird heute „weniger in der Verfügbarkeit der Mittel gesehen als in der Bedeutung, die diesen Mitteln zukommt“ (Korff, 1991, S.45). Im Konsum von bestimmten Produkten bzw. Dienstleistungen zeigt das Individuum seinen persönlichen Geschmack und präsentiert der Gesellschaft seine einzigartige Identität (vgl. Rheingans, 1996, S.8).

Der Konsum von Dingen diente bereits im Feudalismus der Erhöhung des Ansehens – wer sich etwas leisten konnte, erlangte einen höheren Status und demonstrierte diesen wiederum durch seinen Konsum nach außen. Ähnlich verhielt es sich mit der Ernährung. Historisch gesehen

¹² Reusswig/ Lotze-Campe/ Gerlinger, 2003, S.2.

¹³ Siehe dazu: Laumann, E. O./ House, J.S., 1970, Living room styles and social attributes: The patterning of material artifacts in a modern urban community. Aus: Sociology and Social Research. 1970. Vol.54. Chicago. S.321-342.

¹⁴ Siehe dazu: Amaturio, E./ Costagliola, S./ Ragone, G., 1987, Furnishing and Status Attributes: A Sociological Study of the Living-Room. Aus: Environment and Behaviour. March 1987. Vol.19(2). Thousand Oaks. S.229-248.

stellte das Essen ein Stilmittel dar: Im Lehnswesen existierten Verbote betreffs des Verzehrs bestimmter Nahrungsmittel für untere Stände, während die Feudalherren alle vorhandenen Köstlichkeiten verzehren durften (vgl. Plasser, 1994, S.88).

Auch heutzutage wird dem Essen eine große Bedeutung beigemessen. Die Auswahl der Speisen ist mittlerweile nicht mehr durch regionale oder klimatische Gegebenheiten bestimmt oder eingeschränkt – ganz im Gegenteil: Mit zunehmendem Maße der Globalisierung ist es in den westlichen Industrienationen möglich, das ganze Jahr über frische und teilweise exotische Speisen zu erhalten. Diese Pluralisierung der Nahrungsmittel hat durch das reichhaltige Angebot nicht nur zu Ernährungsproblemen (z.B. Übergewicht) geführt, sondern ermöglicht dem Individuum auch durch die Ernährung eine Abgrenzung zu anderen Menschen.

In verschiedenen Studien lassen sich daher immer wieder ähnliche Ernährungstypen feststellen. In Österreich wurden durch kontinuierlich erhobene ‚Lifestyle-Studien‘ vier unterschiedliche ‚Esser‘ herausgefunden: der rationale Esser, der Feinschmecker, der Gesundheitsapostel und der sorglose Esser (ebenda, S.90ff.). Der letztere Typ ist vor allem in den USA sehr verbreitet: Eine Untersuchung bei Siebt- und Zehntkläßlern an Schulen in St. Paul, Minnesota von 1999 ergab, daß die Unwissenheit bzw. die Sorglosigkeit zur eigenen Gesundheit eine gesunde Ernährung bei amerikanischen Jugendlichen am stärksten behindert (vgl. Neumark-Sztainer et. al., 1999, S.929).

Im Gegensatz zu Deutschland wird die amerikanische Eßkultur stark von Fast-Food-Produkten und einem sehr hohen Pro-Kopf-Verbrauch an Kalorien geprägt. Statistiken zufolge ißt ein Amerikaner im Durchschnitt 92 Hot Dogs pro Jahr, was weit über dem üblichen Verzehr von Europäern liegt. Auch der Verbrauch von Fleisch und zuckerhaltigen Nahrungsmitteln liegt über dem deutschen Konsum (vgl. Scheuch/ Scheuch, 1992, S.489). Erhebungen der *Food and Agriculture Organization of the United Nations* (FAO) im Jahr 2001 haben ergeben, daß die USA mit 3.766 Kalorien am Tag das Land mit dem höchsten Pro-Kopf-Verbrauch sind – Deutsche verzehren 3.567 Kalorien pro Tag, während der weltweite Durchschnitt bei 2.807 Kalorien pro Tag liegt (vgl. FAO, 2004, S.1ff.).

Es lassen sich auf diese Weise amerikanische und deutsche Eßgewohnheiten konstatieren, die als Indikatoren für einen amerikanischen und deutschen Lebensstil herangezogen werden können.

Maßgeblich für die Wahl der Bereiche ‚Konsum‘ und ‚Ernährung‘ waren zusätzlich die beiden folgenden Gründe: Aus soziologischer Sicht bieten sich diese Indikatoren aufgrund ihres stark expressiven Charakters an. Im Hinblick auf den umweltbildnerischen Aspekt dieser Arbeit sind

es gerade diese beiden Gebiete, die umweltrelevant sind – vor allem für Jugendliche, die sich z.B. bei anderen Umweltthemen wie Energie, Mobilität oder Tourismus kaum einbringen können.¹⁵

¹⁵ Da Jugendliche in der Regel wenig Mitspracherecht haben, wenn es in der Familie um die Wahl des Energieträgers oder des Reiseziels geht und sie aufgrund ihres Alters mobil häufig auf Fahrräder und den öffentlichen Personennahverkehr angewiesen sind, ist eine Betrachtung dieser Handlungsfelder nicht sinnvoll.

3 Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

Da sich diese Arbeit mit der Wirkung von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung beschäftigt und das Umweltverhalten von Schülern vergleicht, müssen an dieser Stelle beide Bereiche näher dargestellt werden. Dazu wird ein geschichtlicher Rückblick im Umweltbereich gegeben und ein Verhaltensmodell vorgestellt. Des weiteren wird begründet, wieso Konsum als ein zentrales Handlungsfeld der nachhaltigen Entwicklung gilt und warum Jugendliche als Entscheidungsträger in diesem Gebiet von besonderer Bedeutung sind.

3.1 Geschichtlicher Rückblick

Um die heutige Umweltpolitik und die Ansätze der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung besser nachvollziehen zu können, zeigen die folgenden Erläuterungen die wichtigsten Entwicklungen in den USA und in Deutschland. Da sich diese relativ jungen Politikbereiche erst nach dem zweiten Weltkrieg als eigenständig zu entwickeln begannen, werden frühere politische Anstrengungen und Begebenheiten in diesem Rückblick nicht berücksichtigt.

3.1.1 Die Entwicklung der Umweltpolitik

Der Ursprung der Umweltpolitik in Deutschland und in den USA liegt in den sechziger Jahren. Zunächst entwickelte sich die Umweltpolitik eher auf nationaler Ebene, bevor sie mit Anfang der siebziger Jahre internationalen Charakter erhielt. Daher werden die relevanten Ereignisse beider Länder sowohl linear als auch parallel versucht darzulegen.

Die Umweltzerstörung war zwar bereits in der progressiven Ära mit THEODOR ROOSEVELT als Präsidenten Anfang des 20. Jahrhunderts politisches Thema gewesen¹⁶, doch nach dem Ende des zweiten Weltkriegs gab es auch in den USA zunächst andere Probleme zu lösen. In den sechziger Jahren führten in den USA dann verschiedene Aspekte zur Herausbildung eines eigenen Umweltsektors innerhalb der Politik: Der Baby-Boom-Generation gehörten sehr viele Aktive an, die sich in den USA zunächst für die Bürgerrechte und für die Frauen stark machten. Die Veröffentlichung von RACHEL CARSONS ‚Silent Spring‘¹⁷ 1962, in welcher die

¹⁶ Zum Beispiel erfolgten in dieser Zeit die ersten Ausweisungen von Nationalparks.

¹⁷ Siehe dazu: Carson, R., 1962, Silent Spring, Boston.

Auswirkungen des Pestizids DDT¹⁸ auf den Menschen durch die Nahrungskette beschrieben wurde, belebte die amerikanische Naturschutzbewegung (vgl. Johnson, 1999, S.206f.). Anfang der sechziger Jahre erkannte der Präsident JOHN F. KENNEDY, daß mit dem ökonomischen Aufschwung auch viele ökologische Probleme verknüpft waren:

„The supreme reality of our time is [...] the vulnerability of our planet.“¹⁹

Während seiner kurzen Amtszeit konnte er jedoch keine dementsprechenden Gesetze zum Schutz der Umwelt einleiten. Sein Nachfolger LYNDON B. JOHNSON brachte fast 300 verschiedene Umweltschutzgesetze und -maßnahmen in den Kongreß und zeigte damit auf eindrucksvolle Weise seine ihm nachgesagte Naturverbundenheit. Er unterzeichnete die auch heute noch sehr wichtigen Gesetze wie zum Beispiel (vgl. Lyndon Baines Johnson Library and Museum, 2001, S.1ff.):

- den ‚Clean Air Act‘ (zur Kontrolle und Vorsorge der Luftverschmutzung),
- den ‚Wilderness Act‘ (um wichtige besondere Landstriche in einem wilden, unberührten Zustand zu belassen),
- den ‚Solid Waste Disposal Act‘ (zur Erforschung und Implementierung neuer Abfallbehandlungsmethoden),
- den ‚Water Quality Act‘ (um gegen die Wasserverschmutzung besser vorgehen zu können) und
- den ‚Endangered Species Act‘ (welche dem Innenministerium spezielle Maßnahmen zum Schutz aussterbender Tier- und Pflanzenarten ermöglichte).

Der Republikaner RICHARD M. NIXON war es schließlich, der 1970 (mit einem demokratischen und umweltengagierten Kongreß) als Präsident die *Environmental Protection Agency* (EPA)²⁰ errichtete (vgl. Adams/ Lösche, 1998, S.161ff.).

In Deutschland war der Wiederaufbau nach dem Zweiten Weltkrieg zunächst das wichtigste. Doch das sogenannte ‚Wirtschaftswunder‘ führte schnell zu erheblichen Umweltproblemen in den Industriegebieten (wie dem Ruhrgebiet), wo der intensive Kohleabbau durch die graue

¹⁸ DDT = Dichlordiphenyltrichloräthan, ein Insektizid, welches sich im tierischen und menschlichen Organismus anreichert und somit innerhalb der Nahrungskette weitergegeben wird.

¹⁹ Kennedy, 1963, S.3.

²⁰ Die EPA ist die amerikanische Bundesbehörde für Umweltschutz.

Färbung des Himmels kilometerweit zu erkennen war. Die SPD unter WILLY BRANDT brachte 1961 mit ihrem Slogan ‚Blaue Himmel über der Ruhr‘ erstmals Umweltthemen in einen deutschen Bundeswahlkampf ein. Und auch in Deutschland war es die Generation der Nachkriegskinder, die Ende der sechziger Jahre im Rahmen der Studentenbewegung auf die Straße zogen. Zunächst protestierten sie häufig gegen konkrete Vorhaben, wie zum Beispiel Straßenbaumaßnahmen in ihrer Stadt, im Laufe der Zeit entwickelten sich aber selbständige Bürgerinitiativen, die sich beispielsweise Mitte der siebziger Jahre gegen die Atomkraft in Brokdorf und Wyhl richteten (vgl. Opp, 1996, S.351f.).

Es sollte dann allerdings noch zehn Jahre dauern, bis die *Bundesregierung* ein Umweltprogramm verabschiedete. Als Auslöser hierfür können drei Ereignisse angegeben werden: das Europäische Naturschutzjahr, welches der Europarat 1970 ausgerufen hatte, der im gleichen Jahr erstmals stattfindende ‚Earth Day‘ in den USA, bei dem sich 20 Millionen US-Bürger beteiligten und die bei der Umkreisung des Mondes gemachten Bilder der beiden ersten Apollo-Raumkapseln Ende der sechziger Jahre, welche die Erde als blauen Planeten und ganzheitliches Ökosystem zeigten (vgl. Fritzler, 1997, S.8).

Interessanterweise bezeichnete dieses Umweltprogramm der *Bundesregierung* schon 1971 die immer noch aktuellen Konflikte zwischen Ökonomie und Ökologie:

„Die soziale Marktwirtschaft ist leistungsfähiger als viele Kritiker meinen. Die Verwirklichung des Umweltprogramms der Bundesregierung wird jedem zeigen, daß alle irren, die noch nicht gelöste Umweltfragen als Hebel und Sprengstoff gegen unsere freiheitliche Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung benutzen wollen.“²¹

Umweltprogramm der Bundesregierung, 1971

Die zusätzliche Einrichtung des *Rates von Sachverständigen für Umweltfragen* im Dezember 1971 weist auch daraufhin, daß sich die damalige *Bundesregierung* der Komplexität der Umweltprobleme bewußt war. Die Zusammensetzung mit zwölf Mitgliedern, die kein politisches Amt oder eine andere Position in einem Interessenverband einnehmen, unterstreicht die Annahme der *Bundesregierung*, daß sich im umweltpolitischen Bereich Interessenkonflikte ergeben, die nur überparteilich gelöst werden können (vgl. Bolscho/ Seybold, 2000, S.48).

Und auch die Einsicht, daß jeder Einzelne für die Umwelt verantwortlich ist und dementsprechend etwas dafür tun muß, findet sich auch schon in diesem mehr als 30 Jahre alten Umweltprogramm wieder:

²¹ BMI, 1971, Geleitwort.

„Umweltschutz geht uns alle an, nicht nur, weil die hohen Kosten des Umweltschutzes letztlich vom Einzelnen zu tragen sind, sondern auch, weil Erfolg oder Mißerfolg jeder Umweltpolitik davon abhängt, ob und wie weit sich die Gesellschaft in allen ihren Teilen umweltfreundlich verhält. [...] Das aber setzt Umweltbewußtsein bei jedem Bürger voraus, nämlich die Erkenntnis: Uns allen droht aus eigenem Versagen eine Umweltkrise, wenn nicht jeder Einzelne in Zukunft bereit ist, umweltbewußt zu handeln, Opfer zu bringen und Einschränkungen auf sich zu nehmen.“²²

Umweltprogramm der Bundesregierung, 1971

Die *Bundesregierung* versuchte so zunächst durch Gesetze und Verordnungen auf bereits eingetretene Schäden bei Umweltmedien wie Wasser, Luft und Boden zu reagieren. Die Energiekrise von 1972, der Bericht des *Club of Rome* ‚The Limits to Growth‘²³ und die *United Nations Conference on the Human Environment* (UNCHE)²⁴ in Stockholm waren weitere Ereignisse, die die nationale und internationale umweltpolitische Diskussion weiter entfachten. In der Studie des *Club of Rome* wurde die Endlichkeit der natürlichen Ressourcen durch ein computergestütztes Modell, welches am *Massachusetts Institute of Technology* (MIT)²⁵ entwickelt wurde, prognostiziert. Die Verfasser erkannten schon damals die Zusammenhänge zwischen dem Bevölkerungswachstum, der Nahrungsmittelproduktion, dem Kapitalzuwachs, dem Rohstoffverbrauch und der Umweltverschmutzung und benannten damit die wichtigsten fünf Problemfelder einer weiteren Entwicklung (vgl. Bolscho/ Seybold, 2000, S.51).

Ausgehend von dieser Studie war die UN-Konferenz in Stockholm die erste staatliche und internationale Initiative zur Umweltpolitik. Zum ersten Mal zeigten sich hier die Konflikte zwischen den Industrie- und Entwicklungsländern, welche bis heute andauern: auf der einen Seite die Industrieländer mit einem erhöhten Ressourcenverbrauch und dementsprechend sichtbaren Umweltfolgen, auf der anderen Seite die Entwicklungsländer, die sich durch Umweltschutzaufgaben in ihrer ökonomischen und industriellen Entwicklung behindert fühlen. Zumindest folgte diesen heftigen Auseinandersetzungen damals eine weitreichende praktische Konsequenz – die *Vereinten Nationen* errichteten das *United Nations Environmental Programme* (UNEP)²⁶ mit Sitz im Entwicklungsland Kenia (ebenda, S.49).

In Deutschland wurde dann 1974 für Beratungs- und Forschungsaufgaben das *Umweltbundesamt* in Berlin gegründet. Ab 1977 bildeten sich auch vermehrt ‚grüne‘ und

²² Ebenda, S.21.

²³ Siehe dazu: Meadows et. al., 1972, Die Grenzen des Wachstums – Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit, Stuttgart.

²⁴ UNCHE war die erste Konferenz der Vereinten Nationen zur menschlichen Umwelt.

²⁵ Das 1861 gegründete MIT in der Nähe von Boston zählt zu den renommiertesten technischen Universitäten auf der ganzen Welt.

²⁶ UNEP reiht sich als Umweltprogramm in die zahlreichen Institutionen der Vereinten Nationen ein.

‚bunte‘ Listen, um in deutsche Kreistage einzuziehen. Aus diesen Vorläufern gründete sich dann 1979 die Partei *Die Grünen*, die im Herbst prompt mit vier Mandaten in das Bremer Landesparlament einzog (vgl. Bündnis 90/Die Grünen, 2004, S.1f.). Auf nichtstaatlicher Ebene erlebte der *Deutsche Bund für Vogelschutz* (DBV)²⁷ einen Mitgliederansturm und mit dem *Bund Umwelt und Naturschutz Deutschland* (BUND) 1975 und *Greenpeace* 1980 konstituierten sich zwei weitere Umweltverbände in Deutschland (vgl. Bolscho/ Seybold, 2000, S.46).

Im gleichen Jahr wurde die Studie ‚Global 2000‘ in den USA und in Deutschland von dem *Council on Environmental Quality* (CEQ)²⁸ veröffentlicht und wurde zum Vorreiter innerhalb der umweltpolitischen und umweltbildnerischen Bewegung. Das von Präsident JIMMY CARTER 1977 in Auftrag gegebene Umweltgutachten führte die Prognosen des *Club of Rome* weiter und entwickelte so ein pessimistisches Szenario für die Zukunft. Und obwohl diese Sachverständigen damals keine Lösungen für die Umweltprobleme anbieten konnten, erkannten sie (und damit waren sie ihrer Zeit weit voraus) die globalen Zusammenhänge der Umweltzerstörung (vgl. Bolscho/ Seybold, 2000, S.53f.).

Im Jahr 1981 wurde der Begriff des Waldsterbens durch einen Artikel im *Spiegel* in die Diskussion gebracht. Das bis zu damaliger Zeit unbekannte Phänomen führte dazu, daß selbst international vom ‚the Waldsterben‘ oder ‚le Waldsterben‘ gesprochen wurde.²⁹ Vier Jahre später veröffentlichten Wissenschaftler des *British Antarctic Survey* einen Artikel in der Zeitschrift *Nature*³⁰. Ihre langjährigen Meßreihen der Ozon-Schichtdicken über der Antarktis belegten einen wiederkehrenden Ozonschwund in den Monaten September/ Oktober – das Ozonloch war ‚geboren‘. Schon damals wiesen zahlreiche Studien auf die möglichen Klimaveränderungen hin. Um so bemerkenswerter ist es, daß es selbst heute nach fast zwanzig Jahren Forschung immer noch Politiker und auch Wissenschaftler gibt, die die negativen Auswirkungen des Ozonlochs und damit verbundene Klimaveränderungen verneinen (vgl. Fabian, 1992, S.114ff.).

Der Unfall im Kernkraftwerk in Tschernobyl 1986 sorgte nicht nur in Deutschland, sondern auch in den USA für eine Verschärfung der vorhandenen Gesetze. In Deutschland erfolgte

²⁷ Im Zuge der deutschen Wiedervereinigung wurde der DBV 1990 nach dem Zusammenschluß mit den DDR-Naturschutzverbänden in den Naturschutzbund Deutschland (NABU) umbenannt.

²⁸ Das CEQ ist ein amerikanisches Gremium, welches mit dem deutschen Rat von Sachverständigen für Umweltfragen vergleichbar ist

²⁹ Siehe dazu: Radtke, E., 1985, Waldsterben – auch ein sprachliches Problem? In: Italienisch. Zeitschrift für italienische Sprache und Literatur, 14/1985. Frankfurt. S.65-66; Hagen FernUniversität, 1989, Le Waldsterben. Zur Kulturspezifität der Wahrnehmung ökologischer Risiken. Hagener Universitätsreden 1989. S.35-47.

³⁰ Siehe dazu: Farman/ Gardiner/ Shanklin, 1985, Large losses of total ozone in Antarctica reveal seasonal ClO_x/NO_x interaction. In: Nature, 315, S.207-210.

zusätzlich die Gründung des *Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit* (BMU) auf Bundesebene. National wie auch international wurde deutlich, daß neben den schon bestehenden nachsorgenden Regelungen auch verstärkt vorsorgende Umweltpolitik betrieben werden mußte, um solche Zwischenfälle in Zukunft ausschließen zu können.

Unter der Leitung der damaligen norwegischen Ministerpräsidentin GRO HARLEM BRUNDTLAND erarbeitete die von der UN-Generalversammlung eingesetzte *World Commission on Environment and Development*³¹ 1987 den Bericht ‚Our Common Future‘³². Dieser sogenannte ‚Brundtland-Bericht‘ bezeichnete das Nord-Süd-Gefälle der Länder (und damit die Diskrepanzen zwischen Wohlstands- und Entwicklungsländern) als eines der wichtigsten Probleme der Zukunft. Unter anderem empfahl die *Brundtland-Kommission*, eine internationale Konferenz einzuberufen, um die damaligen globalen Entwicklungen und ihren Einfluß auf die Umwelt aufzuzeigen. Die *Vereinten Nationen* entwarfen dann ein Jahr später den Plan zur ersten *United Nations Conference for Environment and Development* (UNCED)³³ und die berufenen Kommissionen und Arbeitsgruppen begannen mit der fast vierjährigen Vorbereitung (vgl. Government of Canada, 2003, S.1f).

Den entscheidenden Schub erhielt die Umweltpolitik (und mit ihr die Umweltbildung) durch diese *Konferenz für Umwelt und Entwicklung* 1992 in Rio de Janeiro. Mehr als 15.000 Delegierte und 115 Staats- und Regierungschefs nahmen an diesem Erdgipfel teil – der bisher größte seiner Art. Neben der Verabschiedung verschiedener Konventionen (z. B. Konvention über die biologische Vielfalt, Klimakonvention) wird heutzutage vor allem ein Dokument mit dieser internationalen Konferenz in Verbindung gebracht: die sogenannte Agenda 21 (vgl. Bolscho/ Seybold, 2000, S.61ff.).

„In der Agenda 21 werden die dringlichsten Fragen von heute angesprochen, während gleichzeitig versucht wird, die Welt auf die Herausforderungen des nächsten Jahrhunderts vorzubereiten. Die Agenda 21 ist Ausdruck eines globalen Konsenses und einer politischen Verpflichtung auf höchster Zusammenarbeit im Bereich von Entwicklung und Umwelt.“³⁴

Präambel, Punkt 1.3, Agenda 21

Die Agenda 21 kann als ein internationales Aktionsprogramm von Industrie- und Entwicklungsländern für das 21. Jahrhundert angesehen werden. Das mehr als 300 Seiten

³¹ Die sogenannte Weltkommission für Umwelt und Entwicklung

³² Siehe dazu: World Commission on Environment and Development, 1987, Our common Future, Oxford.

³³ UNCED war die erste Konferenz für Umwelt und Entwicklung der Vereinten Nationen.

³⁴ BMU, 1997a, S.9.

umfassende Dokument enthält zahlreiche Vorschläge zu wichtigen Bereichen der Umweltpolitik³⁵. Das Dokument gliedert sich in vier Teile (vgl. BMU, 1997a, S.5ff.):

- Zu Beginn stehen Empfehlungen, welche die sozialen und wirtschaftlichen Dimensionen betreffen (z.B. Armutsbekämpfung, Änderung des Konsumverhaltens),
- im zweiten Teil geht es um die Erhaltung und Bewirtschaftung der Ressourcen (z.B. Schutz der Erdatmosphäre, Bekämpfung der Wüstenbildung, Erhalt der biologischen Vielfalt),
- der dritte Abschnitt beschäftigt sich mit der Stärkung der Rolle wichtiger Gruppen (z.B. Frauen, Kinder und Jugendliche, nichtstaatliche Organisationen) und
- der letzte Teil zeigt die Möglichkeiten der praktischen Umsetzung dieser Zielvorgaben auf (z.B. Finanzierungsmechanismen, Förderung der Schulbildung, internationale institutionelle Rahmenbedingungen).

Die Agenda 21 wird vom Begriff des ‚sustainable development‘ (nachhaltige Entwicklung) dominiert. Das Nachhaltigkeits-Prinzip stammt aus der Forstwirtschaft und besagt, daß einem Wald nicht mehr natürliche Ressourcen entzogen werden sollten, als auf natürliche Weise nachwachsen können (vgl. Grober, 2001, S.4). Bereits der ‚Brundtland-Bericht‘ von 1987 brachte diesen Begriff in die umweltpolitische Diskussion ein und liefert bis heute auch noch die prägnanteste Definition:

„Sustainable development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs.“³⁶
World Commission on Development and Environment, 1987

Im deutschsprachigen Raum existieren noch weitere Bezeichnungen für dieses neue Leitbild: ‚dauerhaft-umweltgerechte Entwicklung‘³⁷ vom schon genannten *SRU*, ‚globale nachhaltige Entwicklung‘³⁸ aus einer Studie von *BUND* und *Misereor* oder ‚zukunftsfähige Entwicklung‘³⁹ vom *WBGU*. Allen Bezeichnungen ist die mehrdimensionale Komplexität von Ökologie, Ökonomie und Gesellschaft (mit ihrer sozialen und kulturellen Komponente) unter der Berücksichtigung einer inter- und intragenerationellen Gerechtigkeit gemein:

³⁵ Hierzu sei angemerkt, daß die Agenda 21 völkerrechtlich nicht verbindlich ist!

³⁶ World Commission on Development and Environment, 1987, S.43.

³⁷ Siehe dazu: *SRU*, 1994, Umweltgutachten 1994, Stuttgart.

³⁸ Siehe dazu: *BUND/ Misereor*, 1996, Zukunftsfähiges Deutschland. Basel.

³⁹ Siehe dazu: *WBGU*, 1998, Berlin.

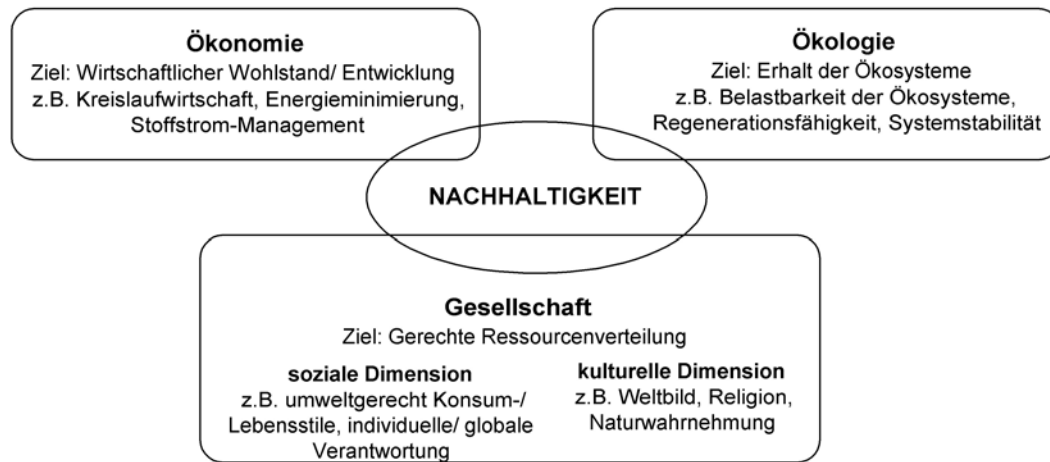


Abb. 3.1: Der Begriff ‚Nachhaltigkeit‘ (Eigene Darstellung in Anlehnung an Jüdes, 1996, S.7)

Aus dieser Graphik wird ersichtlich, daß sich die Ziele der einzelnen Dimensionen nur über die Nachhaltigkeitsidee miteinander vereinbaren lassen. Um z.B. neben einer wirtschaftlichen Entwicklung auch die Ökosysteme weiter zu erhalten und die Rohstoffe gerecht zu verteilen, dürfen Ressourcen nicht einfach verschwendet werden. Im Gegenteil: Um die ökologische und soziale Verträglichkeit zu sichern, muß die Regenerationsfähigkeit und Belastbarkeit eines Ökosystems in die Überlegungen einbezogen werden, um so die natürlichen Güter im Rahmen eines Generationenvertrags auch für die späteren Generationen zu erhalten. Und natürlich basieren die wirtschaftspolitischen Entscheidungen auch auf den kulturellen Wertorientierungen der Gesellschaft – ohne eine dementsprechende Unterstützung könnte z.B. eine ökologische Steuerreform nicht verwirklicht werden (vgl. Bolscho/ Seybold, 2000, S.74).

Mit Hilfe dieses Nachhaltigkeitskonzeptes wird seit der Deklaration von Rio de Janeiro versucht, die einzelnen verschiedenen gesellschaftlichen Bereiche zu ökologisieren. Die internationale Dimension von Umweltproblemen ist seitdem in den Vordergrund gerückt. Die Umweltpolitik hat sich so von den Anfängen bis heute von einem medienorientierten Ansatz in den siebziger Jahren über eine vermeidende Phase in den achtziger Jahren hin zu einem strukturellen Konzept (seit den neunziger Jahren) gewandelt (vgl. Michelsen, 1998a, S.13f.). Nicht nur zahlreiche Konferenzen, Projekte und Strategiepapiere zeugen seitdem von Versuchen, dieses Leitbild umzusetzen: 1994 wurde das Prinzip der Nachhaltigkeit als Staatsziel im deutschen Grundgesetz verankert (vgl. BMU, 1997b, S.10).⁴⁰

⁴⁰ Art.20a GG: „Der Staat schützt auch in Verantwortung für künftige Generationen die natürlichen Lebensgrundlagen im Rahmen der verfassungsmäßigen Ordnung durch die Gesetzgebung und nach Maßgabe von Gesetz und Recht durch die vollziehende Gewalt und Rechtsprechung.“

3.1.2 Von der Umweltbildung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

Die Geschichte der Umweltbildung verläuft parallel zu der Entwicklung der Umweltpolitik. Auch die Umweltbildung läßt sich in drei Phasen unterteilen (vgl. de Haan et al., 1997, S.5ff.):

- die programmatische Phase in den siebziger Jahren,
- die pragmatische Phase in den achtziger Jahren und
- die reflexive und zukunftsorientierte Phase seit den neunziger Jahren.

Auch wenn Umweltthemen schon seit dem 19. Jahrhundert zumindest im Biologie-Unterricht in Deutschland vertreten waren⁴¹, wurde der erste offizielle Beschluß dazu erst 1953 durch die *Kultusministerkonferenz* gefaßt.

„In allen einschlägigen Schulfächern [...] ist den Fragen des Naturschutzes und der Landschaftspflege besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden.“⁴² KMK-Beschluß, 1953

Die Bemühungen sollten sich dabei vor allem auf „erzieherische und gemütsbildende Werte von Naturschutzbewegungen und Landschaftspflege [...] und die wirtschaftliche Bedeutung von Naturschutz und Landschaftspflege für Ernährung, Wasserhaushalt, Boden und die biologische Gesundheit der Landschaft“ (zitiert in: Bolscho/Seybold, 2000, S.80) richten. Durch diesen Beschluß sollten Schulbücher (hauptsächlich in der Biologie und Erdkunde) nur dann zugelassen werden, wenn in ihnen wichtige Naturschutzfragen berücksichtigt wurden.

Im Jahr 1970 fand auf Initiative von der *International Union for the Conservation of Nature* (IUCN)⁴³ und der *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO)⁴⁴ ein internationales Arbeitstreffen für Umwelterziehung in schulischen Rahmenrichtlinien in Carson City, Nevada (USA) statt. Dort wurde auch das UNESCO-Programm ‚Man and Biosphere‘ verabschiedet, welches sowohl die interdisziplinäre Umweltforschung als auch die Umweltbildung fördern sollte (vgl. UNESCO, 2004, S.1).

Im folgenden Jahr verabschiedete die *Bundesregierung* ihr Umweltprogramm, in dem sie auch Anstöße zur umweltbezogenen Bildung und Ausbildung gab:

⁴¹ Siehe dazu: Brucker, G., 1980, Biologieunterricht - pädagogische Analysen, Texte und Beispiele. Stuttgart.

⁴² Zitiert in: Bolscho/Seybold, 2000, S.80.

⁴³ In der sogenannten Internationalen Union zum Schutz der Natur bilden Staaten, staatliche Stellen und nichtstaatliche Organisationen eine weltweite Partnerschaft, um die Unversehrtheit und die Vielfalt der Natur zu erhalten.

⁴⁴ Seit der Gründung der Sonderorganisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur 1945 ist der Umweltforschung eine große Bedeutung zugemessen worden.

„Das zur Abwehr der Umweltgefahren notwendige Wissen muß in den Schul- und Hochschulunterricht sowie in die Erwachsenenbildung einbezogen werden. Umweltbewußtes Verhalten muß als allgemeines Bildungsziel in die Lehrpläne aller Bildungsstufen aufgenommen werden.“⁴⁵

Umweltprogramm der Bundesregierung, 1971

Dieses Zitat weist darauf hin, daß Umweltbildung als ein Erziehungsprozeß verstanden wurde, mit dessen Hilfe die Verhaltensweisen des Einzelnen geändert werden und infolgedessen Umweltprobleme gelöst werden sollten. Es zeigte sich immer deutlicher, daß die Umweltpolitik nicht nur auf technische Lösungen vertrauen konnte, sondern daß auch der einzelne Mensch seinen Teil der Verantwortung tragen mußte. Dazu fand auf internationaler Ebene 1977 die UNESCO-Konferenz in Tiflis zur Umwelterziehung statt.

„Sie [die Umwelterziehung] soll ihnen [den Menschen] die Möglichkeit erschließen, Kenntnisse, Werthaltungen, Einstellungen und praktische Fähigkeiten zu erwerben, um verantwortungsbewußt und effektiv am rechtzeitigen Erkennen und Lösen von Umweltproblemen und der Gestaltung der Umweltqualität mitwirken zu können.“⁴⁶

UN-Empfehlung Nr. 1, 1977

Deutschland setzte den Gedanken einer Umwelterziehung 1980 durch den Beschluß ‚Umwelt und Unterricht‘ der *Kultusministerkonferenz* (KMK) um und verankerte damit die Umweltbildung im schulischen Unterrichtsalltag.

„Es gehört daher auch zu den Aufgaben der Schule, bei jungen Menschen Bewußtsein für Umweltfragen zu erzeugen, die Bereitschaft für den verantwortlichen Umgang mit der Umwelt zu fördern und zu einem umweltbewußten Verhalten zu erziehen, [...]“⁴⁷

KMK-Beschluß, 1980

Während die siebziger Jahre eher im Zeichen politischer Erklärungen zur Umwelterziehung standen, rückten jetzt konkrete Initiativen und Aktivitäten in den Vordergrund. Es wurde verstärkt Wert auf die praktische Umsetzung in verschiedenen Bildungsbereichen und die Durchführung von Modellversuchen gelegt. Diese pragmatische Phase spiegelt sich auch in den Umweltgutachten des SRU von 1987 wider, welches mehr Umweltprogramme im Bildungsbereich forderte.

Im gleichen Jahr fand in Moskau eine zweite UNESCO-Konferenz zur Umweltbildung statt. Diese endete mit der Verabschiedung eines internationalen Aktionsplans für die

⁴⁵ Bundesminister des Inneren, 1971, S.20.

⁴⁶ Zitiert in: Bolscho/ Seybold, 1996, S.81.

⁴⁷ Ebenda.

Umwelterziehung, welcher sich auf die Erfahrungen seit der ersten Konferenz stützte und verschiedene Integrationsmöglichkeiten von Umweltthemen in (Hoch-) Schule und Forschung vorschlug. Sowohl in Deutschland als auch auf europäischer Gesamtebene befaßte man sich zunehmend mit der Implementierung der Umwelterziehung im Bildungsbereich. Zum Beispiel durch das Programm der *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung* (BLK) zur beruflichen Umweltbildung in Deutschland oder der Erschließung zur Umweltbildung der europäischen Gemeinschaft (vgl. Bolscho/ Michelsen, 1997, S.12ff.).

Es entwickelte sich eine vielfältige Praxis verschiedenster Ansätze. Konzepte wie die Naturpädagogik von HANS GÖPFERT, der umwelterzieherische Ansatz von GÜNTER EULEFELD und die Ökopädagogik von GERHARD DE HAAN gehörten zu den Hauptströmungen. Da diese klassischen Entwürfe der Umweltbildung in den achtziger Jahren auf ihre praktische Durchführung hin überprüft und auch theoretisch sehr kontrovers diskutiert wurden, sollen sie kurz vorgestellt werden (vgl. Michelsen, 1997, S.35ff.).

Naturpädagogik

In der Naturpädagogik stand der ganzheitliche Zugang zur Natur im Mittelpunkt. GÖPFERT, der diesen Begriff 1987 prägte, kritisierte mit seinem Konzept die traditionell wissenschaftliche Ausrichtung des schulischen Unterrichts und legte in seinem Entwurf viel Wert auf die Erfahrung durch Sinneswahrnehmung und Emotionalität. Im Sinne PESTALOZZIS (Lernen mit Kopf, Herz und Hand) sollte die Liebe zur Natur, zu allem Lebendigen geweckt werden. Die Begegnung mit der Natur stand im Vordergrund, doch die Reflexion des Erlebten wurde in diesem Ansatz vernachlässigt (vgl. Kalff, 1997, S.26ff.).

Umwelterziehung

Die Umwelterziehung wurde in der Regel von traditionellen Bildungsinstitutionen (z.B. Kindergärten, Schulen) angeboten. Das Konzept zielte dabei in erster Linie darauf ab, soziale und technische Lösungen folgender Umweltschwerpunkte zu vermitteln: Abfallvermeidung und -recycling, Verkehrsprobleme, Umgang mit Energie und Wasser. Über die Vermittlung von Wissen und Können sollte die Einstellung und das Bewußtsein geändert werden. Diese Kopflastigkeit war stets der größte Kritikpunkt des Konzeptes (ebenda, S.21f.).

Ökopädagogik

„We cannot solve the problems that we have created with the same thinking that created them.“⁴⁸

Die Feststellung von ALBERT EINSTEIN, daß sich die Zukunft nicht mit dem gegenwärtigen Denken erschließen läßt, kann als grundlegende Annahme der Ökopädagogik angesehen werden. Dementsprechend versteht sich dieser Ansatz von DE HAAN als eine Art ‚Bezugswissenschaft‘, die allen Umweltbildnern die zahlreichen Erkenntnisse aus der Pädagogik, der Soziologie, der Psychologie und Anthropologie aufbereitet und zur Verfügung stellt. Die Ökopädagogik gibt kein neues Naturverhältnis vor, sondern verlangt, sich für neues Denken zu öffnen. Aufgrund des stark theoretischen Ansatzes gab es keine wirklich praktischen Durchführungen zu diesem Konzept. Dieses Reflexionskonzept für andere umweltbildnerische Ansätze wurde dementsprechend als zu wissenschaftlich kritisiert. Im Nachhinein stellte MICHAEL KALFF fest, daß sich dieser praxisferne Entwurf außerhalb eines universitären Elfenbeinturms nicht konstituieren konnte (vgl. Kalff, 1997, S.24ff.).

Das Nachhaltigkeitskonzept der Agenda 21 belebte 1992 die theoretische und praktische Auseinandersetzung mit der Umweltbildung und ihren Ansätzen.

„Der [...] Begriff der Umweltbildung oder Umwelterziehung gewinnt im Lichte des Postulats einer nachhaltigen Entwicklung neue, erweiterte Konturen.“⁴⁹

Während die klassische Umweltbildung aus dem ökologischen Blickwinkel agierte und dementsprechend ausgerichtet war, vereinigt die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung alle Dimensionen nachhaltiger Entwicklung (s. Abb. 3.1). Damit überschreitet Bildung für eine nachhaltige Entwicklung die Grenzen der Umweltbildung erheblich und vollzieht eine Erweiterung im Sinne der ihr immanenten sozialen, kulturellen und ökonomischen Dimensionen (vgl. Michelsen, 1998b, S.46).

Die Umweltbildung diente ursprünglich vor allem zur Vermittlung von Wissen mit dem Ziel des umweltgerechten Handelns. DE HAAN resümiert, daß „konventionelle Lehrpläne und didaktische Ansätze am Input“ (de Haan, 2004, S.41) orientiert waren. Durch Pflegemaßnahmen und Protestaktionen wurde versucht, den Erhalt natürlicher Lebensgrundlagen zu sichern. Das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung verfolgt eine Sicherung und Verbesserung der

⁴⁸ Zitiert in: MacHale, 2002, S. 27.

⁴⁹ BMBF, 1997, S.152.

Lebensbedingungen der gegenwärtigen und in Zukunft lebenden Menschen, ohne die natürlichen Lebensgrundlagen zu gefährden. Dies weit umspannende Ziel fordert eine Bewerkstelligung vieler Aufgaben, deren Lösungen häufig noch im Dunkeln liegen. Infolgedessen werden von den Menschen in Zukunft zahlreiche Fähigkeiten verlangt. Diese so entstehenden kompetenzorientierten Bildungskonzepte richten sich am Output aus, d.h. das eigentliche Umweltthema tritt in den Hintergrund, wichtiger ist die Vermittlung von Problemlösestrategien und Handlungsfähigkeiten. Hierzu hat die *BLK* 1998 in ihrem Orientierungsrahmen sechs didaktische Prinzipien aufgestellt, die sich in mehrere Schlüsselkompetenzen differenzieren (vgl. BLK, 1998, S.22ff.; de Haan, 2004, S.41f.):

- System- und Problemlöseorientierung, z.B. intelligentes und vernetztes Wissen, Forschungskompetenz, Kreativität und Phantasie,
- Verständigungs- und wertorientiertes Lernen, z.B. Mediationskompetenz, Dialogfähigkeit, Werteorientierung,
- Kooperationsorientierung, z.B. Teamfähigkeit, Gemeinsinnorientierung, Lernen in Netzwerken,
- Situations-, Handlungs-, und Partizipationsorientierung, z.B. Entscheidungsfähigkeit, Handlungskompetenzen,
- Selbstorganisation, z.B. Evaluationskompetenz, lebenslanges Lernen und
- Ganzheitlichkeit, z.B. Wahrnehmungs- und Erfahrungsfähigkeit, globale Perspektiven.

Pädagogisch betrachtet, spricht das Programm der *BLK* von einer Gestaltungskompetenz, die den einzelnen befähigen soll, nachhaltig zu handeln. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung stellt dem einzelnen Menschen Informationen und Werkzeuge zur Verfügung, die ihm ermöglichen, globale Probleme zu verstehen und nachhaltige Lösungsansätze zu finden. Dazu wurden drei Unterrichts- und Organisationsmodule entwickelt: interdisziplinäres Wissen, partizipatives Lernen und innovative Strukturen. Inhaltlich und methodisch betrachtet, erfolgte eine Ausweitung der klassischen Umweltbildung, so daß die einzelnen Themenfelder im Umweltbereich an Komplexität gewonnen haben. Die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ist also die Weiterführung der Umweltbildung im Sinne des eingangs erläuterten Sustainable Development-Gedankens. Thematisch hat zwar meiner Meinung nach, auch eine Erweiterung stattgefunden, aber die alten Themen werden durch die Betrachtung der drei Dimensionen in neue und zusätzliche Kontexte gestellt.

Die Bedeutung der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung und die Betonung der Vermittlung von Gestaltungskompetenzen wird dokumentiert durch den ‚Education and Public Awareness and Science for Sustainable Development‘-Beschluß der *Commission on Sustainable Development* (CSD) 1996, dem Strategiepapier der *Organisation for Economic Co-Operation and Development* (OECD) zu Schlüsselkompetenzen von 2002 und der Deklaration einer ‚Dekade der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung‘ von 2005 bis 2014 durch die *Vereinten Nationen*.⁵⁰

3.2 Entwicklung von nachhaltigem Verhalten

3.2.1 Grundlegende Konzepte

Sowohl die Umweltbildung als auch die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zielen auf eine Verhaltensänderung ab. Seit Anfang der 80er Jahre wurden hierzu Kausalmodelle genutzt, die aus der amerikanischen Einstellungs-Verhaltens-Forschung stammten. Es waren HANS-JOACHIM FIETKAU und HANS KESSEL, die 1981 ein solches Modell zur Erklärung des Umweltverhaltens heranzogen und damit die deutsche Diskussion zum Umweltverhalten bereicherten (vgl. Schahn, 1993, S.31).

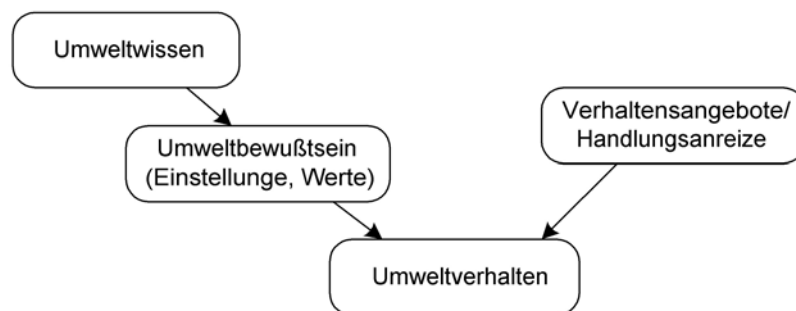


Abb. 3.2: Traditionelles Schema für umweltgerechtes Verhalten (Eigene Darstellung in Anlehnung an Fietkau/ Kessel, 1981, S.10)

Neben der Kausalkette „vermehrtes Umweltwissen => erhöhtes Umweltbewußtsein => umweltgerechtes Verhalten“ werden hier schon die Verhaltensangebote als wichtige Einflüsse einbezogen. Doch dies fand zu diesem Zeitpunkt keinen bemerkenswerten Niederschlag in der

⁵⁰ Siehe dazu: United Nations, 1996, Indicators of Sustainable Development. Framework and Methodologies. New York; OECD, 2002, Definition and Selection of Competences (DeSeCo). Theoretical and Conceptual Foundations. Strategy Paper. Paris; United Nations, 2004, Environment and Awareness. <<http://un.org/esa/sustdev/sdissues/education/edu.htm>>.

Praxis: Wie eingangs beschrieben, war die Umweltbildung der achtziger Jahre auf die Wissensvermittlung fixiert. Zwar nahm das Umweltwissen im Laufe der Jahre zu, doch empirisch spiegelte sich das nicht in einem umweltbewußteren Verhalten wider (vgl. Kuckartz, 1997a, S.51).

Anfang der neunziger Jahre existierten knapp 400 deutschsprachige Studien zum Umweltbewußtsein und Umweltverhalten. Die meisten Forschungsarbeiten überprüften lediglich die Einstellungen und das Umweltwissen. Nur wenige Untersuchungen beschäftigten sich mit der Beziehung zwischen dem Umweltbewußtsein und dem Umweltverhalten (vor allem Arbeiten von ANDREAS DIEKMANN und PETER PREISENDÖRFER⁵¹). Bei den wenigen Studien, die auf eine Korrelation zwischen Bewußtsein und Handeln abzielten, waren die Ergebnisse niederschmetternd: Mit einem durchschnittlichen Korrelationskoeffizienten von 0,2 mußte konstatiert werden, daß das Umweltbewußtsein keineswegs das Umweltverhalten bedingt (vgl. de Haan/ Kuckartz, 1994, S.1ff.). Auch DIEKMANN und AXEL FRANZEN unterstrichen diese Behauptung in ihren Veröffentlichungen. Vielfältige Analysen hätten gezeigt, „daß Umweltbewußtsein und Umweltwissen im allgemeinen keine hinreichenden Bedingungen für praktizierten Umweltschutz im Alltag darstellen“ (Diekmann/ Franzen, 1996, S.153). Die Diskrepanz zwischen Wissen, Bewußtsein und Handeln eines Einzelnen war nicht zu leugnen. Dementsprechend komplexer stellte sich nun die Erfassung des Umweltverhaltens dar.

DIEKMANN zeigte durch mehrere Untersuchungen, daß Anreize bzw. persönliche Kosten unterschiedlichen Einfluß auf verschiedene Umwelthandlungssituationen haben. Mit den Anreizen und persönlichen Kosten ist sowohl der finanzielle als auch der zeitliche Aufwand gemeint, der für eine bestimmte Handlung betrieben werden muß. Diese sogenannte ‚Low-Cost-Hypothese‘ besagt, daß die Umsetzung von Umwelteinstellungen in umweltgerechtes Verhalten einem Individuum um so leichter fällt, je geringer die Kosten bzw. die Verhaltensanforderungen einer Situation sind. Umgekehrt bedeutet dies aber auch, daß bei ‚kostenintensiven Situationen‘ (wie z.B. auf das Auto verzichten und statt dessen den Bus nehmen – häufig kostet dies mehr Geld, die Fahrzeit verlängert sich und der Einzelne ist weniger flexibler) die Einstellungen weniger Einfluß auf das Handeln haben (vgl. Diekmann/ Preisendörfer, 2001, S.117ff.).

DE HAAN und UDO KUCKARTZ stellten ebenfalls in einer Studie von 1994 fest, daß je nach Situation verschiedene Motive das Umweltverhalten beeinflussen. In Anlehnung an die Forschungsarbeiten von DIEKMANN und PREISENDÖRFER differenzierten sie in ihrer

⁵¹ Siehe dazu: Diekmann, A./ Preisendörfer, P., 1991, Umweltbewußtsein, ökonomische Anreize und Umweltverhalten. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie 18, S.207-231.; Diekmann, A./ Preisendörfer, P., 1992, Persönliches Umweltverhalten. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie (44), S.226-251.

Untersuchung zwischen vier Bereichen des Umweltverhaltens: dem Verkehrs-, Energie-, Einkaufs- und Abfallverhalten. DE HAAN und KUCKARTZ nahmen an, daß vor allem kulturelle Leitbilder und Denkmuster das Umwelthandeln bestimmen würden. Daher untersuchten sie den Zusammenhang zwischen den genannten Bereichen des Umweltverhaltens und den folgenden vier Motiven (vgl. de Haan/ Kuckartz, 1994, S.11ff.): finanzielle Abwägungen, Umweltschutzgründe, persönliches Wohlbefinden und der Lebensstil.

Insgesamt zeigte sich, daß das finanzielle Motiv zusammen mit dem Lebensstil in den meisten Fällen die entscheidende Rolle spielte. DE HAAN und KUCKARTZ bemerkten damals, daß weitergehende Forschung in der sozialwissenschaftlichen Lebensstildiskussion notwendig sei, um deren Bedeutung im Hinblick auf das Umweltverhalten gerecht zu werden (ebenda, S.35).

Auch der *WBGU* hatte in seinem Jahresgutachten 1993 schon ausführlich verschiedene theoretische Ansätze zur Erklärung von umweltbewußtem Handeln vorgestellt und dabei festgestellt, daß es ‚die eine Theorie‘ zum Umweltverhalten nicht gibt. Statt dessen existiert eine Vielzahl einzelner Faktoren, die das Verhalten beeinflussen und miteinander teilweise in Wechselwirkung stehen. Daher empfahl der *WBGU* eine gleichwertige Betrachtung der folgenden Determinanten (vgl. WBGU, 1993, S.182):

- Wahrnehmung und Bewertung von Umweltproblemen,
- umweltrelevantes Wissen,
- Einstellungen und Werte,
- Handlungsanreize und -angebote und
- wahrgenommene Handlungen und Handlungskonsequenzen von Bezugspersonen.

Nach zahlreichen Studien und deren Ergebnissen konnte der *WBGU* die Einflüsse auf das Umweltverhalten weiter spezifizieren und schilderte 1999 in seinem Sondergutachten, daß sich folgende Faktoren als besonders ausschlaggebend für anhaltende Verhaltensänderungen erwiesen haben (vgl. WBGU, 1999, S.97ff.):

- wahrgenommene Handlungsmöglichkeiten,
- positive Einstellung zum Umweltschutz,
- wirtschaftliche Anreize,
- soziale Anerkennung durch umweltgerechtes Handeln,
- klare, eindeutige Umweltkommunikation und -information,
- Unterstützung durch soziale Netzwerke und
- positiv wahrgenommene Handlungskonsequenzen.

Eine Untersuchung zu umweltgerechtem Verhalten sollte daher so weit wie möglich die aufgelisteten Faktoren berücksichtigen, um ein einheitliches und umfassendes Bild des Umwelthandelns zu erhalten. Daß dazu jedoch noch viel Forschung betrieben werden muß, stellte der Professor für Energie und Umweltfragen EDGAR HERTWICH auf dem ersten internationalen Workshop zu ‚Sustainable Consumption‘ 2003 in Japan fest und forderte in Anlehnung an die Aussagen des Anthropologen RICHARD WILK⁵² „a better understanding of the processes of culturalization and socialization“ (Hertwich, 2003, S.9). Als Ergebnis des Workshops wurden die Erforschung und Beeinflussung täglicher Gewohnheiten, der Lebensweise und Traditionen von Menschen postuliert (ebenda).

3.2.2 Das integrierte Handlungsmodell

Basierend auf existierenden theoretischen Ansätzen zum Umweltverhalten von GÜNTER EULEFELD et. al., ALEXANDER GROB und DIETER URBAN⁵³ entwickelten JÜRGEN ROST und THOMAS MARTENS das sogenannte ‚integrierte Handlungsmodell‘, welches durch die Einbeziehung der oben genannten Faktoren des *WBGU* und aufgrund seiner umfassenden Komplexität in der vorliegenden Studie genutzt wurde. Im wesentlichen stützt sich dieser Ansatz auf verschiedene Konzepte von HEINZ HECKHAUSEN, PETER GOLLWITZER und RALF SCHWARZER.⁵⁴ Nach diesen Theorien besteht eine Handlung aus den folgenden zwei Phasen: die Motivations-/ Intentions- und die Volitionsphase. Bei dem Ansatz von ROST und MARTENS wurde auf diese klassische Zweiteilung verzichtet und das Modell auf drei Phasen erweitert. Da viele Erwartungskognitionen gar nicht das eigentliche Motiv bilden, sondern nur lenkend wirken (z.B. eine Handlungs-Ergebnis-Erwartung zeigt lediglich, ob überhaupt eine Handlung existiert, die zu einem positiven Ergebnis führen könnte), wurde die erste Phase in eine Motivationsphase im engeren Sinne und in eine Handlungsauswahlphase unterteilt (vgl. Martens/ Rost, 1998, S.346).

⁵² Siehe dazu: Wilk, R., 2002, Consumption, human needs, and global environmental change. In: Global Environmental Change. Vol.12. Issue 1, April 2002. S.5-13.

⁵³ Siehe dazu: Eulefeld, G. et al., 1993, Entwicklung der Praxis schulischer Umwelterziehung in Deutschland. Kiel; Grob, A., 1991, Meinung, Verhalten, Umwelt: ein psychologisches Ursachennetz-Modell umweltgerechten Verhaltens. Bern; Urban, D., 1991, Die kognitive Struktur von Unterbewußtsein. Ein kausalanalytisches Modell. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie. 12 (1991) 3. S.166-180.

⁵⁴ Siehe dazu: Heckhausen, H., 1989; Gollwitzer, P.M., 1993, The intention-to-behaviour process. In: European Review of Social Psychology, Vol. 4, Chichester; Schwarzer, R., 1992, Psychologie des Gesundheitsverhaltens, Göttingen.

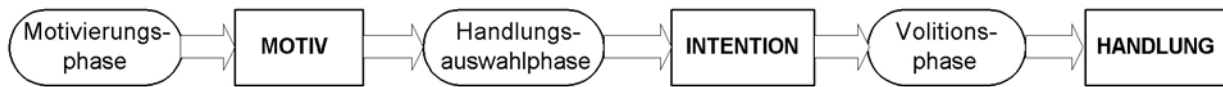


Abb. 3.3: Die Phasen des integrierten Handlungsmodells (Eigene Darstellung nach Martens/ Rost, 1998, S.347)

Das Modell mag auf den ersten Blick ebenso kausal wirken wie das weitverbreitete Konzept von FIETKAU und KESSEL (siehe Abb. 3.2). Nach der Motivierungsphase hat der Mensch ein Motiv, mit dem er innerhalb einer Handlungsauswahlphase nach einer möglichen Handlung sucht. In der folgenden Volitionsphase hängt die Umsetzung dieser so gewonnen Intention stark von den jeweiligen Barrieren und Ressourcen ab. Doch hinter den einzelnen Phasen verbergen sich komplexe Konstrukte, die im folgenden näher beschrieben werden.

Die Motivierungsphase

Innerhalb der Umweltforschung herrscht Einigkeit darüber, daß Umwelt ein soziales Konstrukt ist. Das bedeutet, daß Umwelt ein subjektives (Gedanken-) Gebilde ist, welches auf menschlicher Wahrnehmung basiert. Diese selektive Sichtweise führt auch dazu, daß der objektiv meßbaren Umwelt weniger Bedeutung beigemessen wird als den eigenen Empfindungen und Erfahrungen. Als Folge treten deshalb Über- oder Unterbewertungen der jeweiligen Umweltprobleme auf. Die Bedeutungen, die der Einzelne bestimmten Umweltbelastungen beimißt, beruhen auf eigenen Erfahrungen bzw. werden von anderen Personen gelernt. Welche Bedeutung letztlich erworben wird, hängt vom Geschlecht, dem sozioökonomischen Status, der Persönlichkeit, dem Alter und dem soziokulturellen und politisch-ökonomischen Kontext ab – also der jeweiligen Sozialisation (vgl. WBGU, 1993, S.180).

Um eine Motivation herauszubilden, muß die Umwelt zunächst als bedroht angesehen werden. Das Konzept der Schutzmotivation stammt aus der Gesundheitspsychologie und wurde für das Umwelthandeln in zweierlei Hinsicht erweitert: Während sich die Bedrohung ursprünglich nur auf die eigene körperliche Unversehrtheit bezog, wird bei ROST und MARTENS die Bedrohung auf andere Menschen und die gesamte belebte Natur, also auf Tiere und Pflanzen, erweitert (vgl. Rost/ Gresele/ Martens, 2001, S.23).

Der Bedrohungsbegriff wird in Anlehnung an die gesundheitlichen Theorien ebenfalls in zwei Komponenten unterteilt (vgl. Martens/ Rost, 1998, S.347):

- a) die **subjektive Vulnerabilität**, d.h. die persönliche Einschätzung, wie wahrscheinlich es ist, daß eine bestimmte Belastung wirklich eintritt und

- b) der **wahrgenommene Schweregrad**, d.h. die subjektive Beurteilung, wie schwerwiegend eine bestimmte Belastung sein wird.

Doch eine wahrgenommene Bedrohung führt nicht zwangsläufig zu der Ausbildung eines Handlungsmotivs. Zwei Prozesse können an dieser Stelle noch intervenierend eingreifen (ebenda, S.348):

- a) der **Coping-Stil**, d.h. die Art, wie man eine Bedrohung bewältigt, z.B. gezielte Aufmerksamkeit durch Informationssuche oder Zukunftsplanung (die sogenannte Vigilanz) oder Abwendung durch Verdrängung oder Bagatellisierung (die sogenannte kognitive Vermeidung) und
- b) die **Zuschreibung von Verantwortlichkeit**, d.h. inwiefern sich der Mensch selbst verantwortlich für ein bestimmtes Problem fühlt bzw. inwiefern er die Verantwortung ablehnt und auf andere z.B. auf Politiker oder die Industrie verlagert.

Die Herausbildung eines Handlungsmotivs ist damit von vier unterschiedlichen Faktoren geprägt:

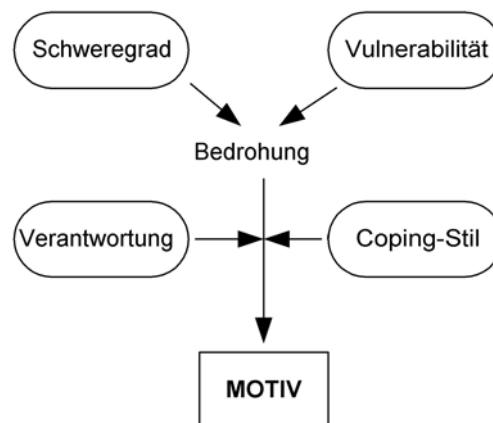


Abb. 3.4: Die Motivierungsphase (Eigene Darstellung nach Martens/ Rost, 1998, S.349)

Die Schwere einer Umweltbelastung muß erkannt werden, und der Mensch muß sich bedroht davon fühlen oder das Gefühl haben, daß dies die Umwelt bedroht. Ist eine Bedrohung als solche erkannt worden, ist es wahrscheinlicher, daß sich ein Handlungsmotiv herausbildet, wenn der Mensch sich selbst verantwortlich dafür fühlt und er sich der Bedrohung aktiv zuwendet (Vigilanz). Bei einer Verleugnung (kognitive Vermeidung) und einer Verantwortungsablehnung ist es sehr unwahrscheinlich, daß der Mensch zu umweltgerechtem Verhalten motiviert ist.

Die Handlungsauswahlphase

Wenn ein Motiv gebildet worden ist, setzt die Phase der Überprüfung verschiedener Handlungsalternativen einschließlich deren Umsetzbarkeit ein, um dann abschließend eine Handlungsintention zu bilden.

Im Gegensatz zu anderen Bereichen ist es gerade im Umweltbereich wichtig, zwischen den Ergebnissen und den Folgen einer Handlung zu unterscheiden. Das Ergebnis selbst hat häufig keinen Anreizwert für den Menschen, wohingegen die Folgen bereits einen unterschiedlichen Anreiz haben können (vgl. Rost/ Lehmann, 1994, S.5). Zum Beispiel ist der Benutzer des öffentlichen Personennahverkehrs häufig länger unterwegs, als wenn er die gleiche Strecke mit dem Auto gefahren wäre (ein eher negatives Ergebnis und daher wenig reizvoll). Doch die verbesserte Luftqualität und die Gewißheit, die Atmosphäre nicht unnötig mit Autoabgasen belastet zu haben, ist eine positive Folge, die vielleicht als Antrieb dazu dient, den öffentlichen Bus dem eigenen Auto vorzuziehen. Auch wenn ein Ergebnis einen eher negativen Charakter hat, kann daher eine Handlung dennoch attraktiv sein, sofern ihre Folgen als erfolgreich im Sinne der Abwehr einer als bedrohend angesehenen Umweltbelastung beurteilt werden. Daher beginnt die Intentionsbildung mit zwei wichtigen Prozessen (vgl. Martens/ Rost, 1998, S.348):

- a) der **Handlungs-Ergebnis-Erwartung**, d.h. von welchen Handlungen kurzfristig ein positives Ergebnis erwartet wird und
- b) der **Handlungs-Folgen-Erwartung** (auch Instrumentalitätserwartung genannt), d.h. die subjektive Erwartung, mit welcher bestimmten langfristigen Folge eine Handlung verknüpft ist.

Die Ergebniserwartung ist bei den Menschen unterschiedlich und basiert sowohl auf Erfahrungen (dabei spielt es keine Rolle, ob dies selbsterlebte oder von anderen mitgeteilte Erfahrungen sind) als auch auf der sogenannten ‚Kontrollüberzeugung‘ des einzelnen. Menschen mit einer internen Kontrollüberzeugung vertrauen darauf, daß ihr Handeln die intendierten Folgen hervorrufen wird, während Personen mit einer externen Kontrollüberzeugung erwarten, daß das Schicksal oder eine andere Person das Handlungsergebnis bestimmen wird. Eine Intention kann sich jedoch nur dann herausbilden, wenn ein positives Ergebnis von einer Handlung erwartet wird. Auch die Handlungs-Folgen-Erwartung muß positiv sein – nur wenn der Mensch davon überzeugt ist, mit dieser Handlung der Bedrohung entgegen treten zu können, kann eine Intention gebildet werden (vgl. Rost/ Gresele/ Martens, 2001, S.31f.).

Zusätzlich zu diesen beiden Konstrukten, die aus der Motivation heraus entstehen, eine Bedrohung abzuwenden, gibt es noch zwei weitere Vorgänge, die jedoch keinen direkten Bezug zu der Umweltbelastung haben (vgl. Rode et. al., 2001, S.19):

- a) die **soziale Norm**, d.h. die Überzeugung eines Menschen, daß bestimmte Personen oder Gruppen die Unterlassung oder Ausführung einer Handlung erwarten und
- b) die **subjektive Kompetenzerwartung**, d.h. ob sich die Person dazu befähigt fühlt, eine bestimmte Handlung auszuführen.

Die folgende Graphik stellt die beschriebene Intentionsbildung modellhaft dar:

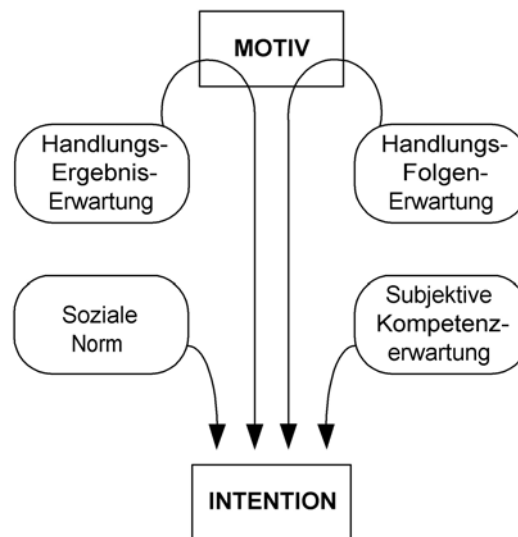


Abb. 3.5: Die Handlungsauswahlphase (Eigene Darstellung nach Martens/ Rost, 1998, S.349)

In den verschiedenen Motivationsmodellen und -theorien⁵⁵ hat sich gezeigt, daß die Handlungs-Ergebnis-Erwartung und die Handlungs-Folgen-Erwartung die Intentionsbildung initiieren. Diese Erwartungen stehen in direktem Zusammenhang mit der Motivation, eine Bedrohung abzuwenden. Die soziale Norm, d.h. der Druck und die Erwartung der anderen Menschen, und das Vertrauen in seine eigenen Fähigkeiten, sind dagegen ohne direkten Bezug zur Motivation zu sehen. Dennoch spielen sie eine wichtige Rolle bei der Bildung einer Handlungsintention. Gerade die soziale Norm ist wichtig bei der Handlungsauswahl. Diese Determinante wird im alltäglichen Sprachgebrauch häufig als ‚(sozialer) Gruppendruck‘ bezeichnet und wurde seit der

⁵⁵ Siehe dazu: Heckhausen, H., 1989; Krampen, G., 1987, Handlungstheoretische Persönlichkeitstheorie. Göttingen.

Einführung in die Theorie des überlegten Handelns von MARTIN FISHBEIN und ICEK AJZEN⁵⁶ in vielen Studien immer wieder als signifikant heraus gearbeitet.

Volitionsphase

Die letzte Phase des integrierten Handlungsmodells beschreibt anhand der Volition, ob eine Intention auch wirklich in eine Handlung umgesetzt wird. Der Begriff ‚Volition‘ stammt von dem lateinischen ‚volo‘ (=ich will) ab und deutet darauf hin, daß aus einer vorhandenen Motivation und Intention nicht automatisch eine Tat erfolgt. Da natürlich auch andere Intentionen existieren, konkurriert eine neue Handlungsintention mit den schon vorhandenen um eine Realisierung. Für jede Intention gibt es einen passenden Zeitpunkt, der gegebenenfalls abgewartet werden muß (vgl. Rost/ Gresele/ Martens, 2001, S.11; Rost/ Lehmann, 1994, S.7). Zwei Faktoren haben bei der Umsetzung der Intention zu einer Handlung einen intervenierenden Charakter (vgl. Rode et. al., 2001, S.19f.):

- a) der **Handlungsvorsatz**, d.h. die Festlegung, wann, wo und wie eine Intention verwirklicht werden soll und
- b) die **situativen Barrieren und Ressourcen**, d.h. wahrgenommene Verhaltenskosten und -anreize können die Handlung hemmen oder fördern.

Nach Ansicht von GOLLWITZER, DIETER FREY und DAGMAR STAHLBERG⁵⁷ ist vor allem der Vorsatz als eine wichtige Strategie zwischen Intention und Verhalten bisher zu sehr vernachlässigt worden. Vorsätze dienen dem Menschen als eine Art Selbstkontrolle bzw. durch Mitteilung an andere (wie bei den Vorsätzen, die man am Silvesterabend Freunden und Bekannten erzählt) kann so auch eine Fremdkontrolle entstehen. Diese Technik der Selbstverpflichtung beeinflußt die Wirksamkeit einer Verhaltensänderung positiv (vgl. Rost/ Gresele/ Martens, 2001, S.35ff.; Rost/ Lehmann, 1994, S.7). Auch die in der Situation auftretenden Barrieren können am Ende dieses Verhaltensmodells dazu führen, daß trotz einer gefaßten Intention die Handlung nicht ausgeführt wird. Das bereits genannte Beispiel des öffentlichen Personennahverkehrs kann dies illustrieren: Die Person hat sich trotz der negativen Handlungs-Ergebnis-Erwartung (der Bus benötigt ungefähr doppelt so lange wie das Auto, um ans Ziel zu kommen) vorgenommen, bei der nächsten Gelegenheit mit dem Bus zu fahren. Die

⁵⁶ Siehe dazu die Übersicht der Forschungsergebnisse: Ajzen, I., 1985, From Intentions to Actions – A Theory of Planned Behaviour. In: Kuhl, J./ Beckmann, J., 1985, Action Control. Berlin. S.11-39.

⁵⁷ Siehe dazu: Frey, D./ Stahlberg, D./ Gollwitzer, P.M., 1993, Einstellung und Verhalten: die Theorie des überlegten Handelns und die Theorie des geplanten Verhaltens, In: Frey, D./ Irle, M., Theorien der Sozialpsychologie, Band 1 – kognitive Theorien. Bern. S.361-398.

Erkenntnis, daß der Bus zum Beispiel am Wochenende gar nicht fährt, ein sehr hoher Preis für eine Einzelfahrkarte verlangt wird oder ein langer Fußweg zur nächsten Haltestelle zurückzulegen ist, kann den Menschen nun trotzdem im letzten Moment daran hindern, den Bus zu nutzen. In der Regel sind es Faktoren wie finanzielle Kosten, Zeit, und persönlicher Aufwand, die eine Handlungsumsetzung negativ beeinflussen.

Des weiteren spielt an dieser Stelle auch das soziale Umfeld eine wichtige Rolle. Wenn hier viele Anreize für ein umweltgerechtes Verhalten gegeben sind bzw. dieses Handeln positiv sanktioniert wird, ist die Wahrscheinlichkeit einer Intentionsumsetzung höher. Ein klassisches Beispiel sind die Umweltschutzgruppen, die meistens sehr viele Möglichkeiten für ein umweltgerechtes Handeln bereitstellen (vgl. Rode et. al., 2001, S.19f.).

Das integrierte Handlungsmodell von ROST und MARTENS läßt sich somit zu dem folgenden Ablaufmodell zusammenfassen:

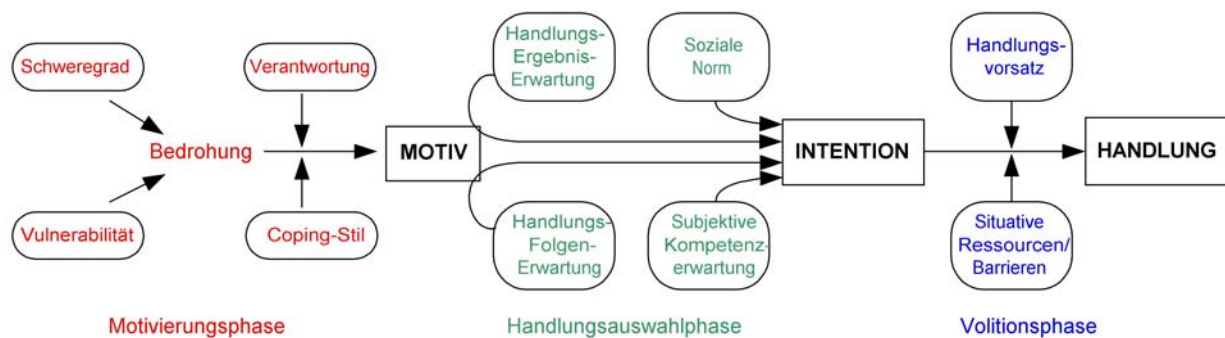


Abb. 3.6: Das integrierte Modells zum Umwelthandeln (Eigene Darstellung)

Diese Graphik verdeutlicht den gesamten Prozeß und spiegelt auch die vom *WBGU* genannten, speziell zu untersuchenden Faktoren (siehe Kapitel 3.2.1) wider:

Eine klare Umweltkommunikation und -information beeinflusst die gesamte Motivierungsphase, denn gerade die Umweltkommunikation sorgt für die Information über Umweltbelastungen und ihre Verursacher. So lenkt dieser Faktor sowohl die Wahrnehmung des Schweregrades, der Vulnerabilität, der Verantwortung als auch die Art und Weise, wie ein Mensch mit einer bestimmten Situation umgeht (Coping-Stil).

Auch in der Handlungsauswahlphase lassen sich viele Determinanten des *WBGU* wiedererkennen. Die wahrgenommenen Handlungsmöglichkeiten und -konsequenzen sind im Grunde nichts anderes als die Handlungs-Ergebnis-Erwartung bzw. die Handlungs-Folgen-Erwartung. Und die Unterstützung durch soziale Netzwerke bzw. die soziale Anerkennung durch umweltgerechtes Verhalten ist bei ROST und MARTENS durch die sogenannte soziale Norm gekennzeichnet.

Die finanziellen Aspekte, die häufig als Barrieren in der Volitionsphase auftreten, entsprechen in diesem integrierten Handlungsmodell den vom *WBGU* genannten wirtschaftlichen Anreizen. Damit ist das integrierte Handlungsmodell von ROST und MARTENS meiner Meinung nach das zur Zeit detaillierteste und zweckmäßigste Modell der Umweltverhaltensforschung. Aus diesem Grund wurde es für die vorliegende Untersuchung benutzt.

3.3 Konsum als zentrales Handlungsfeld der nachhaltigen Entwicklung

„Too many people consume too many goods and services and use up too many environmental functions.“⁵⁸

Der holländische Soziologe GEERT SPAARGAREN bringt das Konsum-Dilemma mit diesem Zitat auf den Punkt. Generell löst der Verbrauch von Gütern kein Problem aus, Schwierigkeiten bereiten nur viele Menschen mit einem extrem hohen Konsum, welcher zu einem Mangel vor allem an kollektiven Gütern wie Umwelt führt. Verschiedene Studien und Projekte illustrieren diesen Mangel durch folgende Beispiele: Statistiker der *Vereinten Nationen* errechneten, daß wir zusätzlich zweieinhalb weitere Planeten bräuchten, um den Ressourcenbedarf zu decken, wenn jeder Mensch weltweit einen Verbrauch hätte, wie ein Durchschnittsbürger in einem industrialisierten Land (vgl. UNIC, 2002, S.1). Bei einem gleichbleibenden Energiebedarf in den Industrieländern geht der *Rat für Nachhaltige Entwicklung* davon aus, daß im Jahr 2050 vier Planeten benötigt werden, um die Nachfrage zu decken (vgl. Rat für Nachhaltige Entwicklung, 2003, S.2). Deutschland liegt dabei mit seinem Verbrauch von 185GJ pro Einwohner dreimal über dem Weltdurchschnitt von 62GJ pro Kopf – die USA haben einen Pro-Kopf-Energieverbrauch von 317GJ (vgl. UBA, 1994, S.10). Weltweit läßt sich ein steigender privater Verbrauch an Energie und Ressourcen erkennen. Während 1950 der private Konsum weltweit ein Volumen von 4 Billionen Dollar umfaßte, war es 1998 mit 24 Billionen sechsmal so viel (vgl. Forum Umwelt & Entwicklung, 1999, S.3). Aufgrund des steigenden Lebensstandards und der Expansion der Weltwirtschaft kann davon ausgegangen werden, daß der tägliche Konsum zunehmen wird und diese Zahlen weiter steigen werden. Es zeigte sich schon 1975 in den ersten Ergebnissen eines Projekts der *University of Pennsylvania* und dem *Statistical Office of the United States* zum internationalen Vergleich von Verbrauchsdaten, daß der private Konsum pro Kopf in Industrieländern wie den USA und Deutschland unverhältnismäßig höher liegt als in

⁵⁸ Spaargaren, 1997, S.168.

Entwicklungsländern wie Kolumbien oder Kenia (vgl. Theil/ Chung/ Seale, 1989, S.11ff.). Dieser Trend hält bis heute an. Es ist der sogenannte ‚westliche‘ Lebensstil, der durch sein konsumorientiertes Verhalten einen hohen Ressourcenverbrauch zur Folge hat und daher immer wieder in verschiedenen Untersuchungen kritisiert wird (vgl. Reusswig/ Lotze-Campe/ Gerlinger, 2003, S.1; Rheingans, 1996, S.1; OECD, 1998, S.7). Da jeder Kauf von Konsumgütern mit Umweltfolgen verbunden ist, wird die Umwelt um so mehr belastet je mehr Geld einem Individuum zur Verfügung steht (vgl. Spangenberg/ Lorek, 2001, S.27). Schon im ‚Brundtland-Bericht‘ von 1987 wurde darauf hingewiesen, daß der Lebensstandard vieler Menschen die Umwelt unnötig belastet und deshalb ein Umdenken gefragt ist.

„Yet many of us live beyond the world’s ecological means, for instance in our patterns of energy use. Perceived needs are socially and culturally determined, and sustainable development requires the promotion of values that encourage consumption standards that are within the bounds of the ecological possible and to which all can reasonably aspire.“⁵⁹
World Commission on Development and Environment, 1987

Auch die Agenda 21 betonte durch das Kapitel ‚Veränderung der Konsumgewohnheiten‘ (Kapitel 4) die Notwendigkeit einer Verhaltensänderung. Als Hauptursache der globalen Umweltzerstörung werden hier die „nicht nachhaltigen Verbrauchs- und Produktionsmuster – insbesondere in den Industrieländern“ (BMU, 1997a, S.22) gesehen. Der *SRU* weist in seinem Umweltgutachten von 1994 ebenfalls daraufhin, daß der derzeitige Lebensstil wahrscheinlich geändert werden muß, um eine dauerhaft-gerechte Entwicklung zu realisieren. Er spricht in diesem Zusammenhang davon, daß „gravierende Eingriffe in die gegenwärtigen Konsumgewohnheiten und materielle Ansprüche auf Dauer nicht grundsätzlich auszuschließen sein.“ (SRU, 1994, S.163). Die *UNEP* schlug 2002 vor, die Lebensbereiche Ernährung, Mobilität, Wohnen, Kleidung, Gesundheit und Freizeit als Lebensstilkomponenten zu betrachten, um die Forschung zu nachhaltigen Konsum- und Produktionsmustern besser organisieren zu können. Da die Gesamtheit der Bereiche das menschliche Leben kennzeichnet und in all diesen Sektoren verschiedene Produkte und Dienstleistungen genutzt werden, betrachtet die *UNEP* die Untersuchung dieser Komponenten als unerläßlich (vgl. UNEP, 2002a, S.1f.).

Schätzungen gehen heutzutage davon aus, daß die direkt verursachten Umweltbelastungen durch private Haushalte etwa 30-40% der Gesamtbelastung beträgt (vgl. Diekmann/ Preisendörfer, 2001, S.94). Auch in der von NORBERT SCHWARZ und CARSTEN STAHLER vorgelegten Materialbilanz für private Haushalte in Deutschland zeigte sich 1996, daß abgesehen vom Auto

⁵⁹ World Commission on Development and Environment, 1987, S.44.

andere Gebrauchs- und Verbrauchsgüter (also Konsumgüter im weitesten Sinne) die höchsten Zuwachsraten zu verzeichnen haben (vgl. Schwarz/ Stahmer, 1996, S.740):

Materielle Inputs	Mio. Tonnen 1960	Mio. Tonnen 1990	Veränderung
Ernährung	85,9	100,7	+ 17%
Energieverbrauch	138,3	262,3	+ 90%
Kraftfahrzeuge	0,6	2,9	+ 383%
Andere Gebrauchsgüter	1,9	4,1	+ 116%
Verbrauchsgüter	6,8	14,1	+ 107%

Tab. 3.1: Materialbilanz in der BRD (Eigene Darstellung in Anlehnung an Schwarz/ Stahmer, 1996, S.740)

Diese Zuwachsraten basieren vor allem auf einer gestiegenen ‚Abnutzungsgeschwindigkeit‘ von Produkten. Skandinavische Studien konnten belegen, daß je reicher ein Land wird, desto eher werden Haushaltsgüter aus nicht produktbezogenen Gründen ersetzt und die alten Modelle seltener an andere Personen weitergegeben als in ärmeren Ländern. Als Beispiele wurden in diesen Untersuchungen in den achtziger Jahren die Gebrauchszeiten von Waschmaschinen und Staubsaugern in Norwegen untersucht. Im Vergleich zu 1965 wurden Waschmaschinen statt 15,8 Jahre nur noch 13,6 Jahre benutzt und Staubsauger wurden schon nach 13,8 Jahren durch neue ersetzt, während sie in den sechziger Jahren noch 20,7 Jahre genutzt wurden (vgl. Uusitalo, 1986, S.103f.).

Zwei Gründe spielen für den Neukauf bei Geräten eine entscheidende Rolle: das technische Alter und das relative Alter. Beim Erreichen des technischen Alters werden die Produkte aufgrund von Defekten weggeworfen, das relative Alter dagegen bezieht sich auf neue Produktversionen, die in der Regel technisch oder funktional verbessert wurden oder ein neues Design erhalten haben. In den letzten Jahren hat das relative Alter von Produkten stark abgenommen, d.h. sie veralten sehr schnell und dementsprechend nimmt sowohl der Materialverbrauch als auch das Abfallvolumen pro Kopf zu. Ein Bericht der *OECD* von 1998 bestätigt diese Tendenz: In allen Mitgliedsstaaten der *OECD* wird ein kontinuierlich wachsender Materialverbrauch vorhergesagt. Die in der Vergangenheit durchgeführten Verbesserungen zur effizienteren Energie- bzw. Ressourcennutzung werden auf diese Weise beinahe aufgehoben (vgl. *OECD*, 1998, S.11).

Ebenfalls 1996 hat das *Wuppertal-Institut* dazu im Zuge der Studie ‚Zukunftsfähiges Deutschland‘ die relevanten Bereiche des Umweltverbrauchs von Privathaushalten weiter systematisiert. Die Graphik ist die Verteilung der Materialien zu erkennen, die in den jeweiligen Bedarfsebenen genutzt werden:

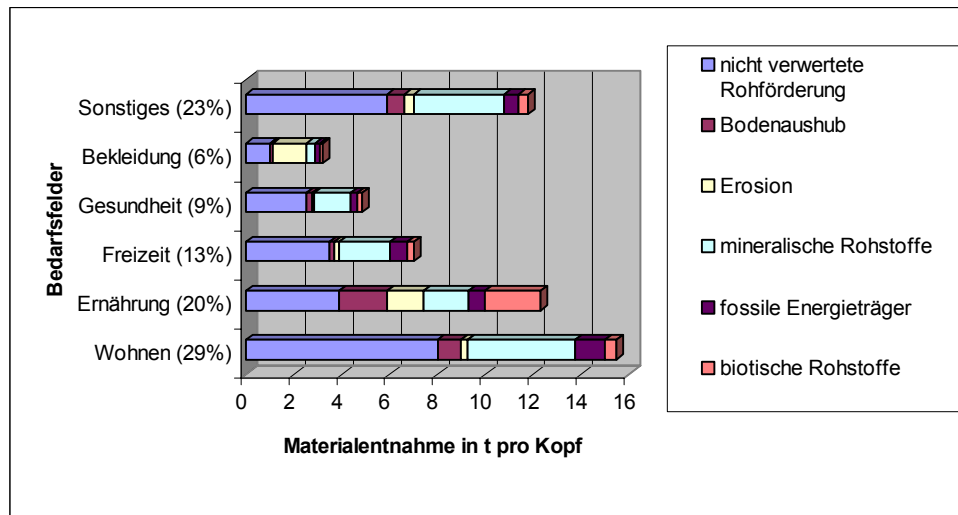


Abb. 3.7: Materialentnahme der Privathaushalte nach Bedarfsfeldern (Eigene Darstellung in Anlehnung an BUND/ Misereor, 1996, S.103)

Durch ein komplexes Verfahren, bei dem die gesamte Materialentnahme (einschließlich der Importe und abzüglich der Exporte) berechnet werden konnte, zeigt sich, daß ein Privathaushalt am meisten ‚Umwelt‘ durch das Wohnen (29%), die Ernährung (20%) und die Freizeit (13%) verbraucht (vgl. Hagemann, 1998, S.9). Unter ‚Sonstiges‘ wurden in dieser Graphik die Bedarfsfelder Bildung, Zusammenleben und Sonstiges zusammengefaßt. Da sie insgesamt nicht mal ein Viertel des Gesamtverbrauchs umfassen, wird auf eine detaillierte Beschreibung verzichtet.

Die insgesamt größte Materialentnahme entsteht beim Wohnen durch die Bausubstanz selbst (Steine und Erde), durch materialintensive Zuarbeiten (z.B. Stahl), sowie durch den Energieverbrauch (Heizung, Strom) und die damit verbundenen Materialströme (Energieträger und nicht verwertete Rohförderung). Mit einem Fünftel des gesamten Umweltverbrauchs stellt die Ernährung ebenfalls eine große Materialentnahme dar. Während hierbei nur knapp ein Viertel den privaten Energieverbrauch zur Lebensmitt zubereitung ausmacht, setzen sich mehr als Dreiviertel durch die Bereitstellung der Lebensmittel (Transport, Verpackung, Infrastruktur, Erzeugung, Verarbeitung) zusammen (vgl. BUND/ Misereor, 1996, S.102ff.).

Erwähnenswert ist hierbei, daß die verschiedenen Lebensmittel unterschiedliche Materialintensitäten haben – d.h. um ein Kilogramm eines Produktes herzustellen, werden unterschiedlich viele Kilogramm Material zur Erzeugung und Aufbereitung benötigt. Aufgrund der großen Mengen an Futtermittel werden bis zu 17kg Material gebraucht, um ein Kilogramm Fleisch bzw. Fleischerzeugnisse herzustellen. Fleisch ist damit die mit Abstand materialintensivste Nahrungsmittelgruppe. Zucker, Glukose und Kakao folgen mit 13,1kg und auch pflanzliche Öle und Fette verbrauchen in ihrer Aufbereitung mit 12,1kg sehr viel Material.

Dagegen schneiden Obst und Gemüse und Fisch bzw. Fischerzeugnisse mit 1,4kg bzw. 1,3kg Material pro Kilogramm am besten ab. Diese Zahlen verdeutlichen, daß eine Änderung der Ernährungsgewohnheiten häufig nicht nur aus gesundheitlichen Gründen empfehlenswert wäre, sondern auch die Umweltbelastungen verringern könnte (ebenda, S.104). Der amerikanische Schriftsteller und Öko-Farmer WENDELL BERRY weist in seinem Artikel ‚The Pleasures of Eating‘ darauf hin, daß die meisten Menschen sich nicht bewußt sind, wieviel Einfluß sie mit ihrer Ernährung auf die Gestaltung ihrer Umwelt haben:

„Eaters [...] must understand that eating takes place inescapably in the world, [...] and that how we eat determines [...] how the world is used.“⁶⁰

Landwirtschaftliche Produktionsprozesse können z.B. Veränderungen der Landnutzung, steigenden Wasserverbrauch, Verlust der Biodiversität und sogar einen Klimawandel durch erhöhte Methanemissionen bewirken (vgl. Reusswig/ Lotze-Campe/ Gerlinger, 2003, S.6). Folgende Zahlen aus den USA belegen die ungeheuren Umweltbelastungen, die durch das amerikanische Alltagsverhalten hervorgerufen werden: Um immer frisches Gemüse und Obst in den verschiedensten Sorten in Kalifornien anbauen zu können, werden jährlich 40 Millionen Kilogramm Pestizide auf die landwirtschaftlichen Flächen ausgebracht. Jede Stunde werden 2,5 Millionen Plastikflaschen von Amerikanern verbraucht, 25 Milliarden Styroporbecher werden jährlich in den USA weggeworfen und um einen Hamburger herzustellen, wird eine Weidefläche von fünf Quadratmetern benötigt (vgl. Elkington/ Hailes/ Makower, 1999, S.336f.). Doch auch die deutschen Eßgewohnheiten belasten die Umwelt: Mit 21 Litern pro Kopf und Jahr ist z.B. der Konsum von Orangensaftgetränken aller Art in Deutschland weltweit am höchsten. Über 80% dieser Orangen wird in Brasilien auf 150.000 Hektar angebaut, um dann nach der Ernte konzentriert und tiefgekühlt rund 12.000 Kilometer nach Deutschland transportiert zu werden. Pro Liter Orangensaft werden etwa 22 Liter Wasser verbraucht, um die Orangen zu waschen, unter Dampf ihre Masse zu konzentrieren und dann hier wieder mit Wasser zu verdünnen. Insgesamt summiert sich der ‚ökologische Rucksack‘⁶¹ von einem Liter Orangensaft so auf mindestens 25 Kilo ‚Umwelt‘ (vgl. Schmidt-Bleek, 1997, S.179; Forum Umwelt und Entwicklung, 1999, S.3). Verglichen zu der Orangensaftherstellung in Florida ist das allerdings wenig. Dort werden in der Landwirtschaft nicht 100ml Treibstoff für einen Liter Orangensaft wie in Brasilien benötigt, sondern durch die maschinelle Ernte zwei Liter.

⁶⁰ Berry; 1999, S.370.

⁶¹ Unter dem ‚ökologischen Rucksack‘ wird der gesamte Materialverbrauch verstanden, der benötigt wird, um ein bestimmtes Produkt herzustellen.

Zusätzlich müssen diese Plantagen häufig bewässert werden, so daß 1.000 Liter Wasser für einen Liter Orangensaft verbraucht werden. Der ‚ökologische Rucksack‘ wird hier allerdings durch die etwas kürzeren Transportwege innerhalb Amerikas (4.000km von der Ost- zur Westküste verglichen zu den 12.000km transatlantischen Weges) auch verringert (vgl. Schmidt-Bleek, 1997, S.180).

Die dritte große Materialentnahme wird durch den Freizeitbereich bewirkt. Gerade in den Industrieländern führt der Trend zu einer Freizeitgesellschaft, die keineswegs ressourcenschonend ist. Immaterielle Bedürfnisse werden mit material- und energieintensiven Produkten und Aktivitäten wie Reisen, Hifi- und Video-Anlagen, Sportgeräten oder ähnlichem befriedigt. Die folgende Tabelle beruht auf Zahlen des *Statistischen Bundesamtes* von 1991 und zeigt die Zuwachsraten der einzelnen Aufwendungen eines deutschen 4-Personen-Haushaltes im Freizeitbereich:

	Aufwand 1990 (DM/Jahr)	Anteil (%)	1987-90 (%)
Urlaub	1908	25,0	+19
Bücher, Zeitungen	636	8,3	+8
Audio, Video	948	12,4	+20
Kraftfahrzeuge	1020	13,3	+13
Sport, Camping	996	13,0	+22
Garten, Haustiere	540	7,1	+11
Spiele, Spielwaren	360	4,7	+10
Theater, Kino	180	2,4	+13
Foto- u. Kinogeräte	204	2,7	+6
Werkzeuge	84	1,1	+29
Sonstige	780	10,2	+12
GESAMT	7644	100	+15

Tab. 3.2: Aufwendungen eines 4-Personen-Haushaltes im Freizeitbereich (Eigene Darstellung in Anlehnung an BUND/ Misereor, 1996, S.104)

Insgesamt betrachtet sind die Freizeitausgaben von 1987 bis 1990 um 15% gestiegen. Dabei sind es vor allem die Aufwendungen für Reisen und Erholung im weitesten Sinne (Urlaub, Kraftfahrzeuge, Sport, Camping), bei denen eine erhebliche Steigerung zu verzeichnen ist. Neuere Erhebungen des *Statistischen Bundesamtes* offenbaren in dem Zeitraum 1991 bis 2001 eine weitere Zunahme der Ausgaben von 16% in dem Bereich ‚Freizeit, Unterhaltung und Kultur‘, so daß die Tendenz weiterhin als steigend betrachtet werden kann (vgl. UBA, 2002b, S.6). Studien aus den USA zeigen ebenfalls große Zuwachsraten, wenn es um den persönlichen Verbrauch geht: Bezogen auf die Zahlen von 1980 verbraucht der amerikanische Bürger heute bis zu 45% mehr Güter für seinen persönlichen Bedarf. Im Vergleich zu den Entwicklungsländern ist die Verbrauchsrate der Industrieländer zwischen 3-19 mal höher (vgl. Sitarz, 1998, S.26f.).

„Der Archetyp des Overconsumers ist der Nordamerikaner. Der konsumiert täglich ungefähr sein Gewicht: 18 Kilo Petroleum/ Kohle, 13 Kilo andere Mineralien, 12 Kilo Agrarprodukte und 9 Kilo andere Produkte [...]. Das heißt, daß ein Nordamerikaner 34 Bangladeschis entspricht.“⁶²

Professor MANFRED MAX-NEEF vom Zentrum für Entwicklungsalternativen aus Santiago de Chile führt hier stellvertretend für den ungeheuren Konsumbedarf der Industrieländer das Beispiel des Nordamerikaners an und vergleicht diese Zahlen mit dem täglichen Verbrauch eines Menschen aus Bangladesh. Dieser Vergleich skizziert eindrücklich die Ausmaße der Umweltbelastungen, die von den Bereichen ‚Ernährung‘ und ‚Konsum‘ ausgehen.

In gleicher Weise hat das UBA in seiner aktuellen Studie zur nachhaltigen Entwicklung in Deutschland von 2002 erneut festgestellt, daß der derzeitige Konsum- und Lebensstil der Industrienationen eine der wichtigsten Belastungsursachen des Naturhaushalts darstellt. Neben den zentralen Handlungsfeldern zu einer nachhaltigen Entwicklung, nämlich Energie, Ernährung und Mobilität wurden daher Tourismus, Industrie und Ressourcen aufgenommen (vgl. UBA, 2002a, S.1).

3.4 Jugendliche als Entscheidungsträger im Konsumbereich

„I have learned that we have millions of powerful allies in the environmental cause: our children. It is often children who remind their parents to recycle their cans, or to bundle their newspaper.“⁶³

Der ehemalige amerikanische Vize-Präsident AL GORE spricht hier die wichtige Bedeutung der Kinder und Jugendliche an, wenn es um Umweltprobleme und ihre Lösungen geht. Ohne gegen die Grundidee zu verstoßen, daß jeder für die Umwelt und ihre Gestaltung verantwortlich ist, widmet sich auch die Agenda 21 in ihrem dritten Abschnitt der Stärkung wichtiger Zielgruppen und benennt folgende besondere Gruppen: nichtstaatliche Organisationen, Kommunen, Landwirte, die Privatwirtschaft, Frauen und vor allem Kinder und Jugendliche (vgl. BMU, 1997a, S.6.). Verschiedene Expertisen weisen seitdem immer wieder auf Kinder und Jugendliche in ihrer Rolle als wichtige Entscheidungsträger hin. Die UNEP hat in Zusammenarbeit mit der UNESCO im Sommer 2000 sogar ein Forschungsprogramm ‚Youth and Sustainable Consumption‘ gestartet (vgl. UNEP, 2001, S4).

⁶² Zitiert in: Schmidt-Bleek, 1997, S.201.

⁶³ Gore, 1997, S.9.

Der Freizeitforscher HORST OPASCHOWSKI ist der Meinung, daß die heute 14-30jährigen (die sogenannte ‚Generation @‘) mit ihrer Lebensart die Zukunft gestalten werden. Ihre Einstellungen und Werte werden nach dem Generationenwechsel zukunftsweisend sein (vgl. Opaschowski, 1999, S.2f.). OPASCHOWSKI beschreibt diese Generation als eine, die „möglichst alles – und auf nichts verzichten“ (ebenda, S.3) will. Diese sich so entwickelnde Gesellschaft, in der Genuß und Erlebnis einen sehr hohen Stellenwert haben werden, steht im Kontrast zu der Bewältigung zukünftiger globaler ökologischer Probleme. Jugendliche von heute werden als die Vorreiter einer Spaßgesellschaft gesehen, die rein konsumzentriert ausgerichtet sein wird (vgl. Roth, 2002, S.24f.). Der Romancier FRÉDÉRIC BEIGBEDER geht sogar soweit zu behaupten, daß die Menschen eines Tages „nicht mehr Länder, sondern Marken bewohnen: Wir sind dann die McDonalddianer und die Microsofties“ (zitiert in Roth, 2002, S.25).

Die vom *Umweltbundesamt* genannten zentralen Handlungsfelder der nachhaltigen Entwicklung Energie, Mobilität, Tourismus, Industrie und Ressourcen sind eher unbedeutend für Schüler im Alter von 15-19 Jahren (vgl. UBA, 2002a, S.1). In der Regel haben sie kaum ein Mitspracherecht, wenn es um die Energienutzung im Elternhaus oder um die Wahl des Urlaubsortes geht. Auch die Mobilitätsdiskussion entfällt weitestgehend, da sie meistens auf ihr Fahrrad oder öffentliche Nahverkehrsmittel angewiesen sind, um von einem Ort zum anderen zu kommen.

Ernährung und Konsum sind die einzigen Bereiche, die relevant für diese Altersgruppe sind. Gerade der Konsumbereich hat in den letzten Jahren auch immer mehr Bedeutung innerhalb der Industrie gewonnen – Jugendliche sind eine neue und kaufkräftige Zielgruppe geworden, um die es sich lohnt, zu werben. Wie schon zu Anfang dieses Kapitels angedeutet, nehmen Jugendliche eine wichtige Schlüsselrolle bei der nachhaltigen Entwicklung ein. Da sie mit ihren Werten und Einstellungen die Zukunft gestalten werden und jetzt schon durch ihr eigenes Geld und ihren Einfluß auf Familieneinkäufe zu der größten Konsumgruppe gehören, sind sie wichtige Entscheidungsträger in diesem Bereich. Zusätzlich ist ihnen das Ausmaß ihres Konsums nicht bewußt: Nur 11% der weltweit befragten Jugendlichen aus der *UNEP/ UNESCO*-Studie sehen eine Verbindung zwischen ihrer Ernährung und der Umweltverschmutzung. Und weniger als 7% glauben, daß ihr Kleidungskauf einen Einfluß auf die Umwelt haben könnte (vgl. UNEP, 2001, S.12).

Aus folgenden Gründen spielen Kinder und Jugendliche daher eine sehr wichtige Rolle in der nachhaltigen Entwicklung:

- Kinder und Jugendliche machen fast ein Drittel der gesamten Weltbevölkerung aus.
- Sie müssen an der nachhaltigen Entwicklung beteiligt werden, denn immerhin geht es um die Gestaltung ihrer Zukunft.
- Gerade Kinder und Jugendliche in den Industrienationen gehören durch ihr eigenes Geld und den Einfluß, den sie auf Familieneinkäufe haben, zu der größten konsumbestimmenden Gruppe innerhalb einer Gesellschaft (dazu mehr in Kapitel 4.4).

Drei schwerwiegende Gründe, daß sich die sozial-empirische Forschung und die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung verstärkt mit dem nachhaltigem Konsumverhalten der Jugendlichen beschäftigen sollten.

4 Deutsche und amerikanische Einstellungen – ein Vergleich

Um für die Fragestellung dieser Arbeit herauszuarbeiten, daß die soziale Umwelt der befragten deutschen Schüler in Washington anders ist als die der Jugendlichen aus Köln erfolgt ein kurzer kulturgeschichtlicher Abriß beider Länder, um anschließend ‚typische‘ Werte dieser Nationen aufzeigen zu können. Sowohl der Bereich der Kulturgeschichte als auch der Kulturosoziologie ist zu groß, um an dieser Stelle gebührend beachtet und im vollen Umfang behandelt werden zu können. Daher werden für diese Untersuchung nur die relevanten Aspekte beleuchtet, die hinreichend als Basis für diese Arbeit sind.

„Kulturen lassen sich weniger denn je in Grenzen und Vorgaben pressen. Sie wandern und verändern sich mit den Menschen.“⁶⁴

Verschiedene Länder entwickeln und praktizieren unterschiedliche Lebens- und Verhaltensstile. In der Soziologie wird dabei von der ‚kulturspezifischen Sozialisation‘ gesprochen. Als allgemeine Hypothese wird davon ausgegangen, daß vor allem Verhaltensmuster gestärkt werden, die in irgendeiner Form funktional für die jeweilige Gesellschaft sind (vgl. Wisede, 1991, S.143).

Natürliche Lebensbedingungen wie ökologisch-geographische Faktoren, biologisch-physische Vorgaben und demographische Bedingungen stellen einen Rahmen, der einer Kulturbildung erhebliche Spielräume läßt. Basierend auf diesen Voraussetzungen entwickelt jedes Land eine eigene soziale Kultur, die sich durch das Wertsystem bzw. den Lebensstil ausdrückt. Durch Individualität und Vergesellschaftung wird die menschliche Persönlichkeit mit ihren Merkmalen, Eigenschaften und sozialem Verhalten entwickelt und verändert (vgl. Tillmann, 1989, S.10ff.). Die Sozialisation eines Menschen geschieht nach Ansicht von Entwicklungspsychologen sehr früh und richtet sich nach dem Land, in dem das Kind aufwächst. Der Sozioökonom GEERT HOFSTEDÉ bemerkt dazu folgendes:

„Entwicklungspsychologen glauben, daß sich die meisten Kinder in einem Alter von zehn Jahren bereits ihr grundlegendes Wertesystem angeeignet haben und daß nach diesem Alter Veränderungen schwierig sind. Weil wir sie so zeitig im Leben erworben haben, bleiben viele Werte ihrem Besitzer unbewußt.“⁶⁵

⁶⁴ Römhild, 2002, S.11.

⁶⁵ Hofstede, 1991, S.8.

Dies führt zu einer starken Verankerung der Werte, die im weiteren Leben nur schwer zu ändern sind. Als Heimatkultur gilt daher die Kultur, in welcher ein Mensch seine primäre Sozialisation erlebt hat, d.h. in der er die früheste Kindheit verbracht hat (vgl. Kreisel, 2001, S.1).

Doch was ist Kultur eigentlich? Es existieren verschiedene Beschreibungen aus unterschiedlichen Wissenschaftsrichtungen. HOFSTEDE zum Beispiel bezeichnet Kultur als „die Software des Geistes“ (Hofstede, 1991, S.11) und versteht Kultur damit als ein Orientierungssystem, mit dessen Hilfe die Mitglieder einer Gesellschaft ihre Umgebung wahrnehmen, denken, werten und handeln können. Nach diesem Verständnis wird die Bedeutung von Kultur sehr stark eingeschränkt auf allgemeine Werte und Traditionen, die vom Großteil einer Nation vertreten werden. In der vorliegenden Arbeit, deren Schwerpunkt nicht auf der Diskussion über Kultur liegt, soll Kultur dagegen weiter gefaßt verstanden werden: Die Alltagskultur mit gewöhnlichen Dingen wie die Begrüßung, das Essen, das Zeigen oder auch Verbergen von Gefühlen etc. wird hierbei als wichtiger Aspekt einer Kultur betrachtet (vgl. Technische Universität Dresden, 2002, S.1). Die Bezeichnung ‚Kultur‘ schließt im Sinne dieser Arbeit daher auch Begriffe wie Eigenschaften, Lebensweise, Wertesystem, Tugenden, Mentalität und bezeichnende Merkmale mit ein.

In einer zunehmend globalisierten Gesellschaft, in der sowohl durch Migration als auch durch Medien immer mehr internationale Einflüsse in die jeweiligen Kulturen einfließen, fällt es schwer, konsistente Bilder zur Kultur einer Nation darzustellen. Dennoch gibt es immer noch genügend Eigenschaften bzw. Verhaltensweisen, die eine Nation über ihre Grenzen hinaus kennzeichnen bzw. trennen. HARALD HUSEMANN spricht in diesem Zusammenhang von einer Vision, die die Europlaner hätten:

„Im Euro-Himmel sind: Engländer die Polizisten, Franzosen die Köche, Deutsche die Ingenieure, Schweizer die Beamten und Italiener die Liebhaber.
In der Euro-Hölle sind: Deutsche die Polizisten, Engländer die Köche, Italiener die Ingenieure, Franzosen die Beamten und Schweizer die Liebhaber.“⁶⁶

Im Sinne einer Stereotypie werden hier Merkmale durch Vereinfachung und Generalisierung verinnerlicht. Die Gefahr von solchen Sichtweisen ist allerdings häufig die, daß sie undifferenziert auf alle Mitglieder dieser Kultur angewandt werden, ohne sich der Tatsache bewußt zu sein, daß Typisierungen zwar eine Tendenz darstellen, aber keinesfalls

⁶⁶ Husemann, 1993, S.385.

Allgemeingültigkeit besitzen (vgl. Bausinger, 1988a, S. 161; Bausinger 1988b, S.13; Bredella, 1988, S.7ff.). Und oft sind gewisse Stereotypen einfach falsch (z.B. Türken stinken, Polen klauen, Blondinen sind dumm, Kalifornier surfen immer nach der Arbeit).

Dennoch soll hier versucht werden, Eigenschaften und Werte der deutschen und amerikanischen Lebensweise herauszuarbeiten, um im Sinne der Fragestellung zu klären, ob die untersuchten Schüler einem deutschen bzw. amerikanischen Lebensstil zugeordnet werden können. Werte beeinflussen den Lebensstil von Menschen und das soziale Umfeld, so daß ein Meinungsklima geschaffen wird, welches sich wiederum auf das Verhalten des Individuums, das Wahlverhalten und auf die Akzeptanz bestimmter umweltbezogener Maßnahmen auswirkt (vgl. Wortmann/ Stahlberg/ Frey, 1993, S.84; Luber/ Scherer, 1997, S.241ff.). Zunächst müssen daher die zugrundeliegenden Werte beider Länder dargestellt werden, um herauszufinden, ob und welche anderen Werthaltungen sich in den Lebensstilen und damit auch im Umweltverhalten der deutschen Schüler in Amerika widerspiegeln.

Die Aneignung von kulturellen Normen wird durch zwei Aspekte bestimmt: Werte werden mit der Zeit selbstverständlich und daher kaum noch hinterfragt. Des weiteren besteht die Neigung zur Höherbewertung der eigenen Kultur, zum sogenannten Ethnozentrismus, welcher Untersuchungen zu interkulturellen Vergleichen schwierig gestaltet (vgl. Wisede, 1991, S.225). Bei sogenannten ‚cross-cultural studies‘ wird entweder nach Gemeinsamkeiten oder Unterschieden gesucht und das Resultat dann auf der Basis des eigenen Wertesystems interpretiert. In dieser Arbeit soll daher versucht werden, einzelne Werte beider Kulturen zu beschreiben, ohne sie zunächst zu beurteilen oder in Beziehung zueinander zu setzen.

Nationale Werte bilden sich durch Schlüsselerfahrungen, die ein Volk im Laufe seiner Geschichte gesammelt hat. Dementsprechend muß auf entscheidende historische Begebenheiten verwiesen werden, um die heutzutage meist unbewußten soziokulturellen Grundmuster erklären zu können (vgl. Behal-Thomsen/ Lundquist-Mog/ Mog, 1993, S.6). In Deutschland waren diesbezüglich die letzten 500 Jahre entscheidend. Als prägende Ereignisse sind die Reformation, die Anfänge eines Sozialstaates, viele (auch innerdeutsche) Kriege und insbesondere die beiden Weltkriege zu nennen (vgl. Nuss, 1993, S.15ff.). Die Geschichte der USA dagegen basiert auf knapp 230 Jahren und hat aber mit den religiösen Emigranten, dem Bürgerkrieg, der Eroberung des Westens und den Teilnahmen an beiden Weltkriegen ebenso entscheidende Meilensteine zu verzeichnen.

In den folgenden Kapiteln werden die geschichtlichen Hintergründe einiger Besonderheiten der amerikanischen und deutschen Gesellschaft beschrieben. Der Schwerpunkt beider

kulturhistorischen Rückblicke liegt auf den Gebieten ‚Staat und Politik‘, ‚Religion‘ und ‚Nationalität und Identität‘, da diese meiner Meinung nach strukturbildend für eine Gesellschaft sind. Anhand dieser Bereiche werden Tugenden aufgezeigt, die sich bis heute im Verhalten reflektieren. Besonderer Wert wird dabei auf Eigenschaften gelegt, die sich positiv oder negativ auf umweltbewußtes Handeln auswirken.

Für Deutschland werden vor diesem Hintergrund folgende charakteristischen Eigenschaften betont: Pflichtgebot, Streben nach Sicherheit, Stabilität, Ordnung und Eigentum, Perfektionismus und Disziplin. Als ‚typisch‘ amerikanische Einstellungen werden dagegen Optimismus, Selbstverwaltung, Skepsis gegenüber der Regierung, Individualismus, Religiosität, Experimentierwille, soziale Gleichrangigkeit und großes nationales Selbstbewußtsein herausgearbeitet.

Auch hier werden Verallgemeinerungen herangezogen, die sicherlich nicht immer auf einzelne Individuen anwendbar sind. Doch wenn man sich mit der Mentalität eines Volkes beschäftigt, müssen die Charaktereigenschaften untersucht werden, mit denen sich dieses Volk in der Welt darstellt. Eine Kultur, die das Menschliche in Werken und der Lebensordnung zum Ausdruck bringt, wird erst zu einer solchen, wenn der Bereich des Individuums überschritten wird und es zu einer gewissen Allgemeingültigkeit von Verhalten kommt (vgl. Gössmann, 1996, S.8). Und so können Deutschland und die USA an dieser Stelle nur durch bezeichnende Merkmale, wie sie im Selbst- und Fremdbild existieren, porträtiert werden.

Anschließend wird mit Hilfe von alltäglichen Beispielen gezeigt, wie die angeführten Eigenschaften das Umweltverhalten prägen.

4.1 Kleinstaaterei, Reformation und der Stolz, ein Deutscher zu sein

Der Bundesrepublik Deutschland sind drei deutsche Reiche und zwei Republiken vorangegangen. Während das Erste Reich KARL DES GROßEN tausend Jahre überdauerte, zerfiel das Zweite, von OTTO VON BISMARCK gegründete, nach 42 Jahren und das von ADOLF HITLER selbsternannte ‚Dritte Reich‘ nach zwölf Jahren. Die Weimarer Republik vor dem 3. Reich fand nach 14 Jahren ihr Ende, die Deutsche Demokratische Republik (DDR) brachte es auf 40 Jahre. Da sich nach dem Beitritt der DDR 1990 die grundsätzliche Staats- und Regierungsform nicht geändert hat, existiert die jetzige Bundesrepublik Deutschland immerhin schon seit über 55 Jahren (vgl. Glaser, 2002, S.221).

Die komplexe deutsche Geschichte beginnt schon weit vor dem späten Mittelalter, aber in dieser Arbeit sollen nur jene Ereignisse ab dieser Zeit betrachtet werden, die meinem Erachten nach wichtig und entscheidend für das deutsche Wertesystem und die Kultur sind.

Im 14. und 15. Jahrhundert wurden in ganz Deutschland neue Städte gegründet. Mit diesen Gründungen einhergehend bildeten sich neue Handwerkerberufe heraus, die sich ihrerseits in Verbänden (als Zünfte, Gilden etc.) zusammenschlossen, um ihre Warenproduktion zu kontrollieren, zu planen und die Qualität, den Absatz, den Verdienst und auch die Ausbildung zu regeln. Basierend auf den einzelnen Berufssparten kristallisierte sich ein neues Bürgertum in den Städten heraus. Der Ritterstand verlor zunehmend seine geistige und soziale Bedeutung.

Seit Beginn des Mittelalters herrschten in Deutschland starke hierarchische Strukturen von Kirche und Staat. Die Religion zog sich in dieser Zeit noch durch alle Lebensbereiche – die Bewältigung von Problemen erfolgte zuerst vor dem religiösen Hintergrund, bevor nach gesellschaftlich säkularen Lösungen gesucht wurde (vgl. Gössmann, 1996, S.36ff.).

Der Anschlag der Thesen durch MARTIN LUTHER 1517 leitete die Reformation in die Wege. Zusammen mit dem Humanismus, der ein neues Menschenbild proklamierte, wurden die gegebenen Ordnungen zunehmend vom ‚einfachen‘ Volk hinterfragt. Die zunächst vereinzeltten Aufstände eskalierten 1525 dann in einem großen Bauernkrieg. Aus Sorge um die von Gott eingesetzten Obrigkeiten schlug sich LUTHER auf die Seite der Fürsten, so daß aus der religiösen Volksbewegung eine politische Bewegung der Fürsten wurde (vgl. Kinder/ Hilgemann, 1991, S.231ff.).

Mit dem Augsburger Religionsfrieden 1555 wurden die religiösen Zerwürfnisse dann auf politische Art gelöst: Die Untertanen hatten sich der Religion ihres Fürsten anzupassen. Damit wurde Deutschland in katholische und protestantische Bereiche zergliedert: Mit dem Süden Deutschlands, der eher katholisch ist, und einem eher protestantischen Norden sind diese Gebiete heute noch zu erkennen (vgl. Gössmann, 1996, S.50f.).

Daß diese Art der Glaubensspaltung keine dauerhafte Lösung war, zeigte sich 1618: Der anfängliche Religionskampf wurde zu einer großen europäischen Machtauseinandersetzung, in der sich sämtliche Spannungen zwischen Protestanten, Katholiken, Fürsten, Reichsstädten, Kaisern und Frankreich entluden (vgl. Kinder/ Hilgemann, 1991, S.253). Nach dem Ende des 30jährigen Krieges im Jahre 1648 begann mit rund 300 Einzelstaaten die Kleinstaaterei. Jeder Teilstaat hatte sein eigenes Geld, eigene Maße und Gewichte, eine Hauptstadt und ganz eigene Bräuche. Selbst am Ende des 18. Jahrhunderts existierten immer noch 39 souveräne Staaten verschiedener Art auf der Fläche des heutigen Deutschlands – z.B. Königreiche, Kurfürstentümer, Herzogtümer, Grafschaften, etc. (vgl. Glunk, 1996, S.18). In dieser so

zunächst erzwungenen kleinräumigen Lebenswelt war das deutsche Bedürfnis nach Sicherheit und Stabilität nach den Kriegsjahren sehr groß. Die Deutschen strebten nach einer Ordnung und einem gesicherten Leben – Eigenschaften, die sich heute noch im Lokalpatriotismus und einer gewissen Selbhaftigkeit widerspiegeln (vgl. Mog, 1996, S.55f.).

Beim Aufbau der politischen Struktur dieser Kleinstaaten spielte LUTHERS Lehre von dem ‚Gehorsam gegen die Obrigkeit‘ eine große Rolle. Die einzelnen Herrscher verstanden sich als uneingeschränkte Machthaber ihrer Staaten (vgl. Fuchs, 2000, S.45). In dieser Entwicklung stach Preußen heraus – die schon früh umgesetzten Ideen der Aufklärung bildeten die Grundlage für einen Staat, in dem zunehmend Handel und Wirtschaft zentralisiert und staatlich organisiert wurden. FRIEDRICH DER GROßE formte dieses ‚preußische Denken‘: Der Staat stand an erster Stelle, der König war der oberste Diener und der Adel war für die Führung und Ausbildung des Heeres verantwortlich. Das oberste Gebot, nach dem sich alle im Staat zu richten hatten, war das der Pflicht (vgl. Gössmann, 1996, S.73ff.).

Auch die von LUTHER angeführte Erfüllung des Arbeitsethos bestärkte die preußische Staatsidee, in der die Beamten und Soldaten die wichtigsten Stützen des Staates waren und von jedem Einzellern bedingungslose Disziplin erwartet wurde. Preußen stieg somit zum Vorreiter einer ersten deutschen Kultur auf (vgl. Fuchs, 2000, S.45).

Das erste gesamtdeutsche nationale Bewußtsein bildete sich unter der französischen Fremdherrschaft von NAPOLEON I. von 1806-1814 (vgl. Kinder/ Hilgemann, 1990, S.32). Mit der Neuordnung Europas auf dem Wiener Kongreß 1815 und der darauf folgenden Gründung des Deutschen Bundes wurde der Nationalismus stärker. Es gab jedoch auch viele Deutsche, die nach den Kriegen einfach froh waren, daß wieder Ruhe im Land einkehrte und sich mehr um den Aufbau und ihr Familienleben kümmerten (die sogenannten ‚Biedermänner‘) (vgl. Gössmann, 1996, S.98). Man war sehr auf die eigene Sicherheit bedacht und legte großen Wert darauf, wieder Eigentum zu erlangen.

Im Jahr 1862 wurde BISMARCK preußischer Ministerpräsident. Nach dem gescheiterten Versuch Preußens, die Führung im Deutschen Bund mit dem Deutschen Krieg (1866) durchzusetzen, wurde nach langen nationalen Einigungsversuchen 1871 das Zweite Deutsche Kaiserreich gegründet (vgl. Kinder/ Hilgemann, 1990, S.75). BISMARCK – als Reichskanzler des neuen Reiches – gehörte wie der englische Premierminister BENJAMIN DISRAELI dem ‚conservative toryism‘ an. In deren politischer Überzeugung konnten gesellschaftliche Probleme nur durch einen aristokratisch geführten Staat gelöst werden. BISMARCK wollte die nach der industriellen Revolution entstandenen Probleme (vor allem Bevölkerungsexplosion, Verstädterung und

Arbeitslosigkeit) durch staatliche Lösungen verbessern. Er leitete eine beispielhafte Sozialgesetzgebung in Europa ein, die in ihren Grundzügen bis heute besteht. Durch den Aufbau dieses Systems verankerte sich in den deutschen Köpfen der Gedanke an einen Wohlfahrtsstaat, der sich um seine Individuen kümmern muß. Neben dieser Ethik der ‚noblesse oblige‘ spielte aber vor allem die (materielle) Sicherung der eigenen Privilegien eine große Rolle bei den preußischen Aristokraten (vgl. Fuchs, 2000, S.44ff.).

Die Jahrhundertwende war in Deutschland von großer Prosperität gekennzeichnet. Man lebte in einem Bewußtsein der bürgerlichen Sicherheit und freute sich über seinen Besitz und die Beschaulichkeit. Dann brach der Erste Weltkrieg aus, der durch die Niederlage das noch recht junge Nationalgefühl der Deutschen erheblich verletzte. Auch die Wirtschaft wurde aufgrund der Reparationszahlungen schwer in Mitleidenschaft gezogen. Die Deutschen fingen wieder einmal mit dem Aufbau ihrer Existenz an (vgl. Gössmann, 1996, S.103, S.125f.).

Der restlose Zusammenbruch erfolgte dann nach dem verheerenden Ende des Zweiten Weltkrieges. Es war zunächst keine deutsche staatliche Instanz mehr vorhanden und die vier Besatzungsmächte teilten das Land unter sich auf. Im Zuge dessen regierten sie zunächst den jeweils von ihnen besetzten Teil, später waren sie erheblich an der Gestaltung der Bundesrepublik Deutschland bzw. der Deutschen Demokratischen Republik beteiligt (ebenda, S.151f.).

Insgesamt weist die Geschichte Deutschlands tiefe Kontinuitätslücken auf, welche sich negativ auf die Einheitlichkeit, Geschlossenheit und nationale Stabilität auswirkten. Hierin ist das Fehlen einer konstanten deutschen nationalen Identität maßgeblich begründet (vgl. Mommsen, 1990, S.165ff.). Die Erfahrungen des Dritten Reichs haben bei den Deutschen zusätzlich zu einem sehr gespaltenen Verhältnis zu ihrer eigenen Nationalität geführt. ‚Ich bin stolz, ein Deutscher zu sein‘ gilt als einer der schlimmsten nationalsozialistischen Aussprüche überhaupt. Insofern existiert nur ein sehr geringes nationales Bewußtsein und der Stolz auf das eigene Land wird, wenn vorhanden, nicht öffentlich gemacht, um nicht als ‚Neonazi‘ verachtet zu werden. Die Deutschen suchen noch immer nach einer nationalen Identität, mit der sie sich der Welt präsentieren können (vgl. Mog, 1996, S. 85; Mommsen, 1990, S.185ff.). „Daß das Nationalbewußtsein bei Deutschen nicht gut ausgeprägt ist“ (zitiert in: CDU-Fraktion Thüringer Landtag, 2004, S.1) und damit diese Suche nach 60 Jahren immer noch andauert, stellte der Bundespräsident HORST KÖHLER im Mai 2004 bei einer Rede vor dem Thüringer Landtag fest. Gleichzeitig löste seine Aussage, ein gesunder Patriotismus gehöre zum Selbstbewußtsein einer

Nation eine generelle Diskussion in den Medien um die Benutzung des Begriffs ‚Patriotismus‘ aus, die zeigt, daß die Forderung nach einer deutschen Nationalität immer noch sehr problematisch und geschichtlich belastet ist (ebenda).

4.1.1 Die deutsche Mentalität im Alltag

„How appallingly thorough these Germans always managed to be, how emphatic!“⁶⁷

Der englische Schriftsteller ALDOUS HUXLEY wundert sich hier über die ungeheure Gründlichkeit, die sich durch das gesamte Leben des deutschen Volkes zieht. Er ist mit dieser Annahme nicht allein, denn wie BERNARD NUSS in seiner Abhandlung über die deutsche Mentalität berichtet, gelten die Deutschen im allgemeinen als „unübertrefflich, wenn es etwas zu organisieren gilt, [...] sie halten Vorschriften immer ein...“ (Nuss, 1993, S.38).

In einer Studie der Universität Tübingen in den achtziger Jahren und in einer Umfrage der ZEIT im September 2002 wurden Amerikaner in Deutschland und Deutsche in den USA gebeten, auffällige Verhaltensweisen der jeweiligen Nation zu benennen. Auch hier stand jeweils die Autoritätsgläubigkeit, mit dem Beispiel, daß „Deutsche selbst um drei Uhr morgens an roten Fußgängerampeln stehenbleiben“ (zitiert in: Rutenberg, 2002, S.55), ganz oben in der Liste der Dinge, die Amerikanern an Deutschen auffallen (vgl. Stapf/ Stroebe/ Jonas, 1986, S.109). Dieses Obrigkeitsdenken fällt Ausländern bei jeder Gelegenheit auf: Eine Hausordnung regelt in Mehrfamilienhäusern das Zusammenleben – angefangen von der Pflege und Nutzung des Gartens, der Reinigung des Hausflures bis hin zu der Mittagsruhe für Alte, Kranke und Kinder, die eingehalten wird, unabhängig davon, ob solche Personen überhaupt in dem Haus leben; Ladenschlußzeiten werden auf die Minute genau eingehalten und Busfahrer halten sich so strikt an ihren Fahrplan, daß sie die Türen nicht wieder öffnen, wenn der Bus noch steht und ein Fahrgast von draußen an das Fenster klopft (vgl. Koch-Hillebrecht, 1977, S.79f.).

Dieses Pflichtbewußtsein, verbunden mit einem Obrigkeitsgefühl, Disziplin und einem ausgeprägten Sinn für Ordnung und Sauberkeit, kann mit dem lutherischen Ethos und dem preußischen Leben in Verbindung gebracht werden. Die im 19. Jahrhundert einsetzende Verstaatlichung setzte einen Prozeß in Gang, der durch eine kontrollierte ‚Reform von oben‘, die Menschen zu Staatsbürger machen sollte. Lückenlos wurden alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens reglementiert und diszipliniert (vgl. Mog, 1996, S.93ff.).

⁶⁷ Zitiert in: Cohen/ Cohen, 1980, S.163.

Ein gutes Beispiel für diese deutsche Mentalität im Alltag ist das Sammeln von Müll. Der amerikanische Deutschlehrer und Schriftsteller HYDE FLIPPO bemerkt dazu, daß nur wenig andere Länder so viel Aufhebens um ihren Abfall machen wie die Deutschen:

„Few countries in the world are as picky about their waste as Germany is.“⁶⁸

In der Tat scheint die Gründlichkeit bei der Mülltrennung in Deutschland ungebrochen zu sein: In der vom *Umweltbundesamt* in Auftrag gegebenen ‚Umweltbewußtseinstudie‘ von 1998 würden fast die Hälfte der Befragten neben den schon neun vorhandenen zu sammelnden Abfallarten⁶⁹ in Zukunft auch noch weitere Müllsorten trennen (vgl. BMU, 1998, S.41).

Seitdem 1992 der ‚Grüne Punkt‘ zur Wiederverwertung von Verkaufsverpackungen eingeführt wurde, sammeln die Deutschen mit einer Gewissenhaftigkeit, die sämtliche ihrer europäischen Nachbarn übersteigt⁷⁰. Selbst der Skandal 1993 um Müllsäcke, die in Afrika und Rumänien gefunden wurden,⁷¹ konnte die Sammelbereitschaft der Deutschen nicht mindern. Jährlich kommen in Deutschland mittlerweile durchschnittlich 1,4 Millionen Tonnen gelbe Säcke mit wiederverwertbaren Stoffen wie Aluminium, Kunststoffe, Verbundstoffe und Weißblech zusammen – dazu werden noch 2,5 Millionen Tonnen Glas und 1,4 Millionen Tonnen Altpapier gesammelt. Das entspricht Verwertungsquoten von 96% bei Glas, 164% bei Altpapier⁷² und durchschnittlich 92% bei Kunst- und Metallstoffen (vgl. DSD, 2003, S.2).

Obwohl bei der Einführung der gelben Säcke das Sortieren von Abfall nicht allen Deutschen plausibel erschien, sammelten sie schon im ersten Jahr bis zu 4 Millionen Tonnen Verkaufsverpackungen. Damit gingen 51,6% aller Verkaufsverpackungen in die Wiederverwertung (ebenda, S.3). Ihr Pflichtgefühl veranlaßt sie, die vorgegebenen Normen zu befolgen und präzise einzuhalten. Mit ungeheurer Disziplin halten sich Deutsche an die Bestimmungen und manche sammeln nicht nur die Joghurtbecher in einem bestimmten Sack, sondern waschen sie vor dem Wegwerfen sogar noch aus. Ihr Hang zum Perfektionismus wird in einigen Gemeinden dadurch unterstützt, daß sogar Dosen und Aluminium von Kunststoffen getrennt werden und somit die Deckel der Joghurtbecher separat vom Becher selbst gesammelt

⁶⁸ Flippo, 2002, S.69.

⁶⁹ In der Untersuchung wurden folgende Arten unterschieden: Papier/ Zeitungen, Glas, Plastik, Konservendosen, Batterien, Medikamente, Aluminium, Textilien und Lebensmittelabfälle.

⁷⁰ Siehe dazu die Serie ‚Die Nachbarn und ihr Müll‘ der Frankfurter Allgemeinen Zeitung vom 26.9.-21.12.1994.

⁷¹ Die Müllsäcke wurden dort ‚entsorgt‘, weil zwar Plastik gesammelt wurde, aber noch keine Anlagen für ihre Verwertung in Deutschland zur Verfügung standen.

⁷² In der Altpapier-Wertstoffsammlung landen auch z.B. Verpackungen, Zeitschriften und Zeitungen, die gar keinen Grünen Punkt tragen, so daß die 100%-Grenze überschritten werden kann.

werden. Ein russischer Student berichtet auf der Online-Austauschplattform von *Campus Germany* (eine Initiative des BMBF für den interkulturellen Austausch) über seine Erlebnisse zur Müllsammlung in Deutschland:

„A garbage disposal planner shows just how complicated it can be to take out the trash in Germany. It's a booklet with myriad dates and schedules, and it's sent to every family once per year. Inside are exact instructions of pickup dates for every household.“⁷³

Er beschreibt hier die sogenannten Abfallplaner bzw. -kalender, die jede Gemeinde den Bürgern zur Verfügung stellt. In ihnen sind Abholdaten für die unterschiedlichen Müllsorten angegeben, sowie Anweisungen, welche Art von Abfall mit anderem zusammen in einen bestimmten Müllsack darf. Selbst die Abfallsammlung ist in Deutschland bis in das letzte Detail akribisch organisiert und geplant.

Doch nicht nur das eigene deutsche Haus ist frei von Müll – die Reinlichkeit und das Streben nach Sauberkeit setzt sich in der deutschen Landschaft fort. Ausländische Besucher stellen erstaunt fest, wie sauber es in Deutschland im allgemeinen ist. MANFRED KOCH-HILLEBRECHT führte mehrere Jahre im Auftrag der *Bundesregierung* Untersuchungen über das Bild der Deutschen und von Deutschland im Ausland durch. Dabei wurde ihm immer wieder berichtet, wie beeindruckt man von der Mühe sei, „die sich die Deutschen geben, um ein sauberes und blühendes Land zu haben“ (zitiert in: Koch-Hillebrecht, 1977, S.60). Gerade aus amerikanischer Sicht wurden die gepflegten und häufig mit Blumen oder Bäumen bepflanzten Straßen in Deutschland gelobt und wohlwollend zur Kenntnis genommen, daß „die Landschaft nicht durch Würstchenstände und Plakate verschandelt“ ist (vgl. ebenda, S.80).

Deutschland ist mit 230 Bewohnern pro qkm ein sehr dicht besiedeltes Land (vgl. Fischer Länderatlas, 1999, S.93)⁷⁴. Daher stehen verhältnismäßig wenig natürliche Landschaften⁷⁵ zur Verfügung, so daß sehr viel Wert auf deren Erhaltung gelegt wird. Bei der Einführung des Dosenpfandes – welches 2002 übrigens 73% der Befragten befürworteten – wurde als Vorteil immer wieder eine weniger ‚vermüllte‘ Landschaft angegeben (vgl. BMU, 2002, S.13).

⁷³ Nelionbin zitiert in: BMBF/ Deutsche Welle, 2002, S.1.

⁷⁴ Zum Vergleich: In den USA leben 27 Bewohner pro qkm und die Fläche von Deutschland läßt sich mit dem Bundesstaat Montana vergleichen, in dem allerdings nicht 80 Millionen, sondern lediglich 800.000 Menschen leben (vgl. Behal-Thomsen/ Lundquist-Mog/ Mog, 1993, S.97).

⁷⁵ Wobei zu erwähnen ist, daß diese Landschaften im Grunde nicht natürlich sind, sondern nach jahrhundertlanger Bewirtschaftung korrekterweise als Kulturlandschaften bezeichnet werden müssen.

Dies ist auf das Sauberkeitsempfinden der Deutschen zurückzuführen, welches FLIPPO durch zwei Aussagen zu der Reinheit deutscher Häuser bekräftigt:

„...German homes display an utterly amazing tidiness, with everything in its place and ready for a white-glove inspection any minute [...] Germans are known for their obsession with cleanliness and order.“⁷⁶

Der Grundstein für dieses Streben nach Reinlichkeit und der Vermeidung unhygienischer Zustände wurde in der Reformationszeit gelegt. Es herrschte die religiöse Auffassung, daß der Einzelne rein und sauber sein müsse, um als Mensch vor Gott zu bestehen. Daher ist Dreck und Schmutz in den Augen der Deutschen immer noch etwas Schändliches, das es zu vermeiden gilt. Zum Beispiel ist es seit 1960 aufgrund hygienischer Vorschriften verboten, Müllschlucker oder sogenannte Küchenabfallzerkleinerer (die in amerikanischen Küchen so typischen ‚in-sink garbage disposals‘) in Küchen zu haben (ebenda, S.67).

Auch Trinkwasser ist ein gutes Beispiel für die Furcht der Deutschen vor mangelnder Hygiene: Obwohl das Trinkwasser in Deutschland mit zu den saubersten der Welt gehört, benutzen die Deutschen das Wasser zum Waschen und Kochen, aber fast nie als Getränk. Eher im Gegenteil – sie scheinen sogar leicht angewidert zu sein, wenn man ihnen Leitungswasser zum Trinken anbietet. Dies ist allerdings nicht nur ein rein deutsches Problem, sondern eher ein europäisches, welches mit den Erfahrungen der schlechten Wasserqualität und den dadurch verursachten Krankheiten des Mittelalters zu begründen ist (ebenda, S.53).

Auch andere Vorschriften wie z. B. das schon 1516 eingeführte Reinheitsgebot für Bier, welches 1906 gesetzlich verankert wurde (und damit die weltweit älteste lebensmittelrechtliche Vorschrift ist), spiegeln die ‚Reinlichkeitsmarotte‘ der Deutschen sehr gut wider.⁷⁷ Es läßt sich feststellen, daß sich das Streben nach Sauberkeit und Reinheit durch sehr viele Lebenslagen der Deutschen zieht (vgl. Nuss, 1993, S.95ff.).

Daran schließt sich auch die Furcht vor einer gesundheitlichen Bedrohung an. Die Deutschen reagieren generell ängstlich auf Dinge, die ihrer Gesundheit schaden könnten (vgl. ebenda, S.98). So wurde knapp sechs Wochen nach dem Reaktorunfall in Tschernobyl 1986 das *BMU* von der damaligen *Bundesregierung* gegründet (vgl. *BMU*, 2001, S.2). Mit der wachsenden Bedrohung durch den sogenannten ‚Rinderwahnsinn‘ (BSE = Bovine Spongiform Encephalopathy) wurde Anfang 2001 das *Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft*

⁷⁶ Flippo, 2002, S.17.

⁷⁷ Siehe dazu: Deutsches Reinheitsgebot von 1516. In: <http://www.1516-online.com>.

und Forsten zum *Bundesministerium für Verbraucherschutz, Ernährung und Landwirtschaft* (BMVEL) umgebildet. Zusätzlich wurden diesem neuen Ministerium aus dem Geschäftsbereich des *Bundesministeriums für Gesundheit* die Zuständigkeiten für den Verbraucherschutz sowie aus dem *Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie* die Zuständigkeit für die Verbraucherpolitik übertragen (vgl. BMVEL, 2002, S.1).

Dementsprechend haben all diese Ministerien und andere betroffene Ministerien im Laufe der Jahre viele Gesetze und Verordnungen im Umweltbereich verabschiedet. Als sogenannte Querschnittsmaterie existieren heutzutage rund umweltrelevante 4.000 Regelungen in der gesamten deutschen Rechtsordnung (vgl. Fritzler, 1997, S81ff., 128f.). Kritiker sprechen seit langem von einer Überregulierung durch Gesetze und versuchen durch eine Initiative des *UBA* und einer Sachverständigenkommission des *BMU* die juristische Zersplitterung durch eine Zusammenfassung der Bundesgesetze in dem sogenannten ‚Umweltgesetzbuch‘ zu überwinden (vgl. Beck-Texte, 1997, S.20f.).⁷⁸

Durch eine (gesetzliche) Kontrolle auf allen Ebenen wird versucht, sämtlichen möglichen Risiken entgegenzuwirken und dem Sicherheitsbedürfnis der Deutschen gerecht zu werden. Amerikaner bezeichneten diese Vielzahl an Vorschriften und Regelungen in einer Befragung als „TÜV-Mentalität der Deutschen“ (Stapf/ Stroebe/ Jonas, 1986, S.105), welche wenig Raum für Selbstbestimmung und neue Ideen läßt. Die Angst der Deutschen sei legendär und würde sie bezogen auf Innovationen häufig bremsen, berichtete der Journalist JÖRG LAU im Mai 2004 und forderte einen „Abschied von der Panikmache“ (Lau, 2004, S.35). Auch in der schon erwähnten Befragung der ZEIT nach typischem Verhalten von Deutschen und Amerikanern wurde dieses Sicherheitsdenken der Deutschen als auffällig bezeichnet (vgl. Rutenberg, 2002, S.55). Das Streben nach Sicherheit und Eigentum basiert auf den vielen Nachkriegszeiten, die die Deutschen erleben mußten – insbesondere der letzten. Eine eindrucksvolle Ausprägung dieser Tugenden sind die oft genannten Gartenzwerge im Vorgarten und der Zaun rund ums Grundstück (vgl. Mog, 1996, S.129). FLIPPO bemerkt dazu, daß die Gartenzwerge nicht nur die deutsche Liebe zur Natur bzw. zur Gartenarbeit zeigen, sondern auch „the need to stake out territory“ (Flippo, 2002, S.71).

Das Sprichwort ‚Trautes Heim, Glück allein‘ spiegelt das Bedürfnis und die Hoffnung der Deutschen wider, mit einem gemütlichen Zuhause ein glückliches Leben zu führen. Die ständige Furcht vor Krisenzeiten führte zu einer tief verankerten und ausgeprägten Objektbeziehung der Deutschen. „Besitz zu haben, schafft ein gutes, sattes Gefühl“ wird ein selbständiger Kaufmann

⁷⁸ Nach erheblichen Differenzen und administrativen Schwierigkeiten ist das Projekt eines Umweltgesetzbuches mittlerweile vorerst auf Eis gelegt worden.

in dem Fotoband ‚Das deutsche Wohnzimmer‘ von HERLINDE KOELBL zitiert (vgl. Mog, 1996, S.134). Der eigene Besitz muß auch geschützt werden, um bei eventuellen Katastrophen (wie z.B. Kriege oder Inflation) nicht alles zu verlieren. Dementsprechend sichern die Deutschen ihr Eigentum durch Hecken, Zäune, Türen und Schlösser (vgl. ebenda, S.91). Der Kulturanthropologe EDWARD HALL führt dazu das schon beinahe legendäre Beispiel der geschlossenen (Büro-)Türen in Deutschland an (vgl. Kalberg, 2000, S.131ff.):

„[...] Germans think that open doors are sloppy and disorderly. To close the door preserves the integrity of the room and provides a protective boundary between people.“⁷⁹

Mit dem Bedürfnis zur Sicherheit geht auch das Naturgefühl der Deutschen einher. Zu dem Aufbau einer heimeligen, kleinen Welt fernab von Kriegen und Krisen, gehörte auch die Flucht in die Natur. Der deutsche Wald war nicht nur durch Schönheit und Vollkommenheit eine psychische Kompensation mit seelenberuhigender Wirkung, sondern diente auch als Wunschtraum einer nationalen Identität, die auf den germanischen Helden vor der französischen Fremdherrschaft basierte (vgl. Grefe, 2003, S.36; Mog, 1996, S.50ff.). Der bulgarisch-spanische Schriftsteller ELIAS CANETTI registrierte schon in den frühen sechziger Jahren, daß „in keinem modernen Land der Welt das Waldgefühl [...] so lebendig geblieben [ist] wie in Deutschland“ (zitiert in: Behal-Thomsen/ Lundquist-Mog/ Mog, 1993, S.122). Doch auch das Naturerleben ist in Deutschland geordnet und die Sehnsucht nach einer „sauberen, ungefährlichen und fehlerfrei schönen Natur“ (Grefe, 2003, S.36) ist groß. Selbst der Präsident des *Deutschen Naturschutzrings*, HUBERT WEINZIERL, bestätigt, daß nirgendwo „eine penetrantere Ordnung in Wäldern und Flüssen [herrsche]“ und „die Gerade und die Sauberkeit so pervers zelebriert [wird] wie bei uns“ (zitiert in ebenda).

Ebenfalls zu dem Ordnungssinn und Sicherheitsdenken gehörend ist die deutsche Eigenschaft der Seßhaftigkeit. Deutsche gelten als ‚Gewohnheitstiere‘, bei denen alles so geregelt sein muß, daß das Leben möglichst ohne große Veränderung weitergehen kann. ‚Ordnung erfüllt den Kosmos‘ setzte sich als Idee schon 1566 in den Statuten der hessischen Landeskirche fest (vgl. Nuss, 1993, S.124). Der über Jahrhunderte zersplitterte deutsche Staat ließ die Ortsfestigkeit zur Norm werden. So entstanden im Laufe der Jahre dichte Netzwerke sozialer Strukturen⁸⁰ und psychische Verhaltensweisen, die auch heutzutage den Umzug innerhalb Deutschlands zu einer

⁷⁹ Hall, 1969, S.136.

⁸⁰ Es sei an dieser Stelle an das deutsche Vereinsleben erinnert, welche mit einem harmonischen Gemeinschaftsgefühl vielen Deutschen eine Art zweites Zuhause bietet (vgl. Mog, 1996, S.102ff.).

Belastung werden lassen. Amerikanische Besucher bemerken dazu die solide deutsche Bauweise, mit der die Häuser so konstruiert werden, „daß sie hundert Jahre halten“ (Koch-Hillebrecht, 1977, S.77). Der Deutsche liebt stabile Verhältnisse und der Versuch, in einer neuen Gesellschaft Fuß zu fassen, fällt dem Zugezogenen schwer, und auch ist es für die Alteingesessenen nicht leicht, den Neuankömmling zu akzeptieren (vgl. Kalberg, 2000, S.129).

Dieser lokale Patriotismus war in der Geschichte Deutschlands „oft der einzige Ausweg aus dem Dilemma des fehlenden Nationalstaats“ (Weidenfeld, 1991, S.201). Aus der schon beschriebenen Kleinstaaterei resultierte letztlich, daß sich die Deutschen auch heute noch in drei ‚Spezien‘ kategorisieren, die durch eine Nord-Süd- und spätere Ostteilung Deutschlands herrühren: ‚Preußen‘, ‚Bayern‘ und ‚Ossis‘. Darüber hinaus gibt es ihrer Meinung nach auch große Unterschiede zwischen den Mitgliedern der einzelnen Bundesstaaten, z.B. ist ein Bayer nicht mit einem Schwaben vergleichbar und ein Hamburger unterscheidet sich von einem Bewohner Schleswig-Holsteins.

Diese Einstellungen lassen das deutsche Volk sehr immobil wirken: Hausbesitz und ein geregeltes soziales Umfeld bedeutet stabile Verhältnisse, die nicht so einfach aufgegeben werden. Fast 40% der erwachsenen Deutschen haben daher ihr ganzes Leben an einem Ort verbracht (vgl. Helms, 1993, S.149).

Abschließend läßt sich konstatieren, daß deutsche Mentalitäten – und das zeigt sich partiell im Umweltverhalten – auf zwei Pfeilern ruhen: Zum einen sind es historische Erfahrungen bzw. überlieferte Werte, die ‚den‘ Deutschen auch im Umweltbereich sauberkeitsliebend, diszipliniert, pflichtbewußt und nach Ordnung, Perfektion und Sicherheit strebend handeln lassen. Zum anderen gründet sich das legislative System einer Gesellschaft natürlich auch auf deren Werten, so daß das deutsche Umweltverhalten heutzutage ebenfalls durch zahlreiche Vorschriften des Staates gefordert wird.

4.2 Auswanderung, Puritaner und ‚America first!’

Die amerikanische Geschichte beginnt mit den Expeditionen spanischer, französischer und englischer Entdecker zu Beginn des 16. Jahrhunderts an. Im Jahr 1507 erstellte der deutsche Kosmograph MARTIN WALDSEEMÜLLER eine Weltkarte, auf der er den neuen Kontinent nach dem florentinischen Seefahrer AMERIGO VESPUCCI ‚America‘ benannte. Als sich später

herausstellte, daß Amerika von CHRISTOPHER KOLUMBUS entdeckt worden war, hatte sich der Name Amerika schon eingebürgert und wurde beibehalten (vgl. BPB, 2000, S.5).

Während die spanischen und französischen Kolonien in Mittel- und Südamerika im Auftrag der jeweiligen Krone aus wirtschaftlichen Motiven gegründet wurden, waren es eher religiöse und politische Beweggründe, die zur Besiedelung Nordamerikas führten. Nachdem sich im 16. Jahrhundert die Protestanten von der katholischen Kirche in England getrennt hatten, litten sie zum Teil unter erheblichen Verfolgungen. Auf der Suche nach religiöser Freiheit flüchteten daher viele nach Amerika. Mit der ‚Mayflower‘ gelangten die ersten Hundert Flüchtlinge, die sogenannten ‚Pilgerväter‘, 1620 an die Küste von Cape Cod, einer Halbinsel vor dem heutigen Boston (vgl. Datesman/ Crandall/ Kearny, 1997, S.45f.). In den folgenden zwanzig Jahren kamen weitere 20.000 Auswanderer an die amerikanische Ostküste. Bis zur Jahrhundertwende war die Bevölkerung auf rund 250.000 angestiegen. Anschließend verdoppelte sich der Zuwachs an Menschen alle zwanzig Jahre, so daß 1760 schon 1,6 Millionen Menschen in den heutigen Neuengland-Staaten lebten (vgl. BPB, 2000, S.7).

Diese Auswanderer waren durch die gewonnenen Erfahrungen des Machtmißbrauchs in ihren Heimatländern von der Sündhaftigkeit des Menschen tief überzeugt. Dies spiegelt sich in einer bis heute andauernden Skepsis gegenüber staatlicher Macht, der Betonung demokratischer Werte, den Rechten des Individuums und der persönlichen Weiterentwicklung wider (vgl. Datesman./ Crandall./ Kearny, 1997, S.47; BPB, 2000, S.5).

Die ebenfalls ausgewanderte Glaubengemeinschaft der Quäker verankerte noch eine weitere sehr charakteristische Eigenschaft in der amerikanischen Gesellschaft – den uneingeschränkten Glauben an sich selbst und andere. Im Gegensatz zu den Puritanern basierte die Religion der Quäker auf einem humanistischen Prinzip. Sie glaubten an das ‚Gute im Menschen‘ und prägten das amerikanische Volk so zu unverbesserlichen Optimisten (vgl. BPB, 2000, S.7).

Diese ersten englischen Kolonien an der Ostküste Amerikas⁸¹ bekamen vom englischen König CHARLES I. zwar Privilegien und Freibriefe ausgestellt, jedoch erfolgte die Besiedelung aufgrund der religiösen Beweggründe sehr eigen- und selbständig. Dieser Umstand führte sicherlich auch dazu, daß um 1760 nach 130 Jahren ‚heilsamer Vernachlässigung‘ (der sogenannten ‚salutary neglect‘) der Wille nach Unabhängigkeit in diesen britischen Kolonien geboren wurde (ebenda, S.5).

⁸¹ Die englischen Kolonien umfassten das Gebiet der heutigen Bundesstaaten Massachusetts, Connecticut, Rhode Island, New Hampshire, Vermont und Maine.

Die Rivalität der Kolonialmächte Spanien, Portugal, Frankreich, England und der Niederlande war sehr aggressiv. Sie kämpften nicht nur in Europa, sondern auch in der Neuen Welt gegeneinander. Zu den unter ihnen ausgetragenen Kämpfen kamen noch zahlreiche blutige Auseinandersetzungen mit den Indianern (vgl. Adams, 1998, S.4ff.).

Mitte des 18. Jahrhunderts schlugen die Engländer die Franzosen in einem siebenjährigen Krieg, um sie am weiteren Vordringen in das Ohiotal zu hindern. Mit diesem Krieg ging eine große englische Staatsverschuldung einher, welche größtenteils durch erhöhte Steuerabgaben der nordamerikanischen Kolonien aufgefangen werden sollte. Darüber hinaus sah das britische Mutterland die Kolonien plötzlich nicht mehr nur als Handelsposten, sondern als Gebiete, welche bei der Steigerung der staatlichen Finanzerträgen durchaus eine Rolle spielen könnten und sollten. So verabschiedete der britische König GEORGE III. mehrere Gesetze (Zuckergesetz 1764, Stempelsteuergesetz 1765, Zollgesetz für Farbe, Papier und Tee 1770), durch die bestimmte Waren mit hohen Einfuhrzöllen belegt wurden (vgl. BPB, 2000, S.8f.).

Der aufgestaute Unmut der englischen Kolonialbevölkerung über diese Zölle zeigte sich dann im Dezember 1773, als bei der sogenannten ‚Boston Tea Party‘ als Indianer verkleidete Kolonialisten die gesamte Teeladung von drei Schiffen in das Hafenbecken von Boston kippten. Daraufhin griff London zu wirtschaftlichen Sanktionen, die einer Quarantäne für Massachusetts und dessen politischer Entmündigung gleichkamen. Patrioten beriefen dann im September 1774 die erste Delegiertenversammlung ein, an der sich zwölf der fünfzehn Kolonien beteiligten (vgl. Heideking, 1998, S.20).

Als dieser Kongreß die Einstellung des Handels mit dem englischen Mutterland beschloß, fühlten sich der britische König und die Regierung durch diese Art der Rebellion provoziert.

Ein anfänglicher Streit über Steuererhebungen führte damit über wenige Jahre zu einer erbitterten Grundsatzdebatte über staatliche Repräsentation, Autorität und Souveränität und endete schließlich im Unabhängigkeitskrieg (vgl. BPB, 2000, S.9f.).

Nach der Kapitulation Großbritanniens und dem Pariser Friedensschluß 1783 war das zukünftige Verhältnis von der Bundesregierung zu den Einzelstaaten der Hauptstreitpunkt des *Konföderationskongresses*. Als sich die Vereinigten Staaten von Amerika am 04. Juli 1776 von Großbritannien lossagten, ihre Unabhängigkeit erklärten und im März 1789 ihre Verfassung in Kraft trat, entwarfen sie damit das erste Grundgesetz einer modernen Demokratie (vgl. Kinder/Hilgemann, 1990, S.14f.). So haben die USA die älteste demokratische und noch gültige Verfassung der Welt geschaffen und ihr gleichzeitig eine neue Bedeutung gegeben: Neben der Festlegung der Staatsform und der Kompetenzverteilung stellt die amerikanische Verfassung

eine Sammlung von Prinzipien dar, die die Rechte und Freiheiten der Bürger gegen alle Übergriffe anderer Bürger und der Regierenden schützt (vgl. Heideking, 1998, S.23).

„A wise and frugal Government shall restrain men from injuring one another, shall leave them otherwise free to regulate their own pursuits of industry and improvements.“⁸²

THOMAS JEFFERSON spricht hier den in der Verfassung formulierten Gedanken an, daß ein gute Regierung ihr Volk schützt, aber sich ansonsten aus dem Leben der Bürger heraushält.

Das föderative Prinzip, bei dem die Regierungsgewalt auf die Bundesregierung und die Einzelstaaten verteilt wurde, sowie der verabschiedete Grundrechtskatalog (Bill of Rights) zeugen von dem damaligen (und bis heute andauernden) Mißtrauen gegenüber einem möglichen Machtmißbrauch und einem übermächtigen Staat. Die Idee der ‚checks and balances‘ sorgt zusätzlich durch komplexe und gegenseitige Machteinschränkungen und Kontrollen dafür, daß keine der drei Gewalten allein handeln kann, sondern immer ein politisches Gleichgewicht gewährleistet ist (vgl. BPB, 2000, S.13).⁸³

Ab 1815 setzte die Erschließung und Besiedelung des westlichen Teils des Kontinents ein. Da dort zunächst keine bzw. wenige staatlichen Organisationen (meistens in Form von Armeeposten) vorhanden waren, waren die Siedler auf sich selbst und auf gegenseitige Unterstützung angewiesen. Das Erbe des sogenannten ‚Wilden Westens‘ zeigt sich heute in amerikanischen Werten wie sozialer Gleichrangigkeit, Selbstverwaltung, -verantwortung und -hilfe sowie in einem starken Hang zum Individualismus (vgl. Datesman/ Crandall/ Kearny, 1997, S.64f.; Lösche, 1989, S.52f.).

Für diese Landerschließung waren viele Arbeitskräfte notwendig, die durch starke Einwanderungswellen ab 1820 (vorwiegend aus Irland, England und Deutschland) ins Land kamen. Der lang andauernde Immigrantstrom und die so beständig nach Westen weiterziehende Bevölkerung hat die Amerikaner geographisch sehr mobil werden lassen: noch nicht einmal 3% der heute erwachsenen Amerikaner haben ihr ganzes Leben an einem Ort verbracht (vgl. Helms, 1993, S.149).⁸⁴

Darüber hinaus hat die Weite und Größe des Landes, die generelle Abkehr von der Alten Welt sowie der Gedanke einer Vorbildfunktion der Neuen Welt für alle anderen Länder zu einer

⁸² Zitiert in: Datesman/ Crandall/ Kearny, 1997, S.127.

⁸³ Das für Betrachter häufig so starr und ineffizient erscheinende amerikanische System mit einer strikten Aufteilung der Macht scheint offenbar sehr flexibel zu sein, so daß bis heute nur 27 Ergänzungen zur Verfassung erforderlich waren. In den letzten 30 Jahren waren es nur zwei: 1971 wurde das Wahlalter auf 18 Jahre gesenkt und 1992 wurde eine Regelung zur Diätenerhöhung eingebracht (vgl. Mauk/ Oakland, 1997, S.426).

⁸⁴ Durchschnittlich zieht jeder Amerikaner alle fünf Jahre um und 20% der Bevölkerung wechseln ihren Wohnsitz sogar einmal im Jahr (vgl. Opaschowski, 1999, S.4).

eigenmächtigen und autonomen Haltung der Amerikaner geführt. Diese außenpolitische Tendenz, sich aus den Angelegenheiten anderer Länder herauszuhalten und die Politik auf das eigene Land zu beschränken, wird in den Geschichts- und Politikwissenschaften auch als ‚Isolationismus‘ bezeichnet (vgl. Oxford University Press, 1999, S.275; Kinder/ Hilgemann, 1990, S.15).

„It is our true policy to steer clear of permanent alliances with any portion of the foreign world.“⁸⁵

Mit dieser Aussage betonte schon GEORGE WASHINGTON, daß Amerika keine Allianzen mit anderen Ländern eingehen sollte und plädierte so für die amerikanische Isolation. Dieses Prinzip wurde aufgrund der Probleme im eigenen Land im 19. Jahrhundert auch weiterverfolgt. Die Interessenkonflikte der nördlichen und südlichen Staaten wurden immer deutlicher, je mehr die Vereinigten Staaten wuchsen. Neben dem Unterschied der industriell (Norden) und agrarisch (Süden) geprägten Gesellschaft war es vor allem die Sklaverei des Südens, die zu erheblichen Diskrepanzen im Kongreß führte (vgl. BPB, 2000, S.19).

Mit der Wahl von ABRAHAM LINCOLN zum Präsidenten, der sich offen gegen die Sklaverei aussprach, traten elf Südstaaten 1861 aus der Union aus, gründeten die ‚Konföderierten Staaten von Amerika‘ und riefen JEFFERSON DAVIS als ihren Präsidenten aus. Mit Blick auf die klare Unterlegenheit der Südstaaten (sowohl industriell als auch die Armeestärke betreffend) findet sich nur ein Grund, wieso dieser Bürgerkrieg überhaupt vier Jahre lang andauern konnte: Während der Norden für das Prinzip einer einheitlichen Nation und dann später auch für die Abschaffung der Sklaverei kämpfte, stritt der Süden für seine Unabhängigkeit, den Erhalt der Sklaverei und die Verteidigung seiner Gebiete. Sich für etwas schon bestehendes einzusetzen, motiviert Menschen mehr, als für eine neue, unbekannte Idee. Dementsprechend verlieh der Gedanke an die Verteidigung der eigenen Werte den Südstaaten eine große mentale Stärke und damit eine lange Ausdauer (vgl. Nagler, 1998, S.61ff.).

Die letztendliche Kapitulation des Südens 1865 stellte die Einheit der Nation schließlich sicher. Die Wiedereingliederung der Südstaaten verlief nicht ohne Probleme: das 1866 verabschiedete ‚Civil Rights Bill‘, welches allen in Amerika Geborenen das Bürgerrecht zusprach und den Einzelstaaten verbot, Bürger aufgrund von Rasse und Hautfarbe zu diskriminieren, wurde 1896 durch den obersten Bundesgerichtshof mit der ‚Separate but equal‘-Doktrin (=getrennt aber

⁸⁵ Zitiert in: Datesman/ Crandall/ Kearny, 1997, S.247.

gleich) faktisch aufgehoben und die Rassentrennung damit legalisiert (vgl. BPB, 2000, S.24; Nagler, 1998, S.65).⁸⁶

Zum Ende des 19. Jahrhunderts bauten die Vereinigten Staaten ihren Platz als zweitgrößte Industrienation hinter Großbritannien weiter aus. Gleichzeitig wurden aus ehemaligen Territorien wie z.B. Wyoming 1890, New Mexiko und Arizona 1912 gleichberechtigte Einzelstaaten, so daß die USA vor dem Ersten Weltkrieg mit 48 Einzelstaaten⁸⁷ den gesamten Kontinent von Ost nach West besiedelt und erschlossen hatte (vgl. Avery/ Steinisch, 1998, S.73).

Zu Beginn des Ersten Weltkrieges bekannten sich die USA zur Neutralität. Doch nach der Versenkung mehrerer amerikanischer Handelsschiffe durch deutsche U-Boote blieb ihnen keine andere Wahl, als in das Kriegsgeschehen einzugreifen. Auch aufgrund der vielen europäischen Immigranten (vor allem den Deutschen) war der Kriegseintritt nicht sonderlich populär innerhalb der amerikanischen Bevölkerung. Am Ende des Ersten Weltkrieges hatten rund 50.000 Amerikaner ihr Leben verloren und der von Präsident WOODROW WILSON aufgestellte 14-Punkte-Plan einer Nachkriegsordnung wurde bei der Versailler Friedenskonferenz 1919 nicht erfüllt. Als Folge dessen stimmte der Kongreß gegen einen Beitritt zu einem Völkerbund und die Vereinigten Staaten kehrten in eine isolierte Haltung zurück (vgl. BPB, 2000, S.26; Schäfer, 1998, S.312ff.).

Während zwischen den Kriegen in Europa gesellschaftliche Umwälzungen stattfanden, erlebten die USA einen kontinuierlichen Aufschwung in den sogenannten ‚Goldenen Zwanzigern‘. Nach dem Börsenkrach 1929 und dem Wirtschaftszusammenbruch kam mit Präsident FRANKLIN DELANO ROOSEVELT die Phase des ‚New Deal‘. Mit einem großen und straff organisiertem Wirtschafts- und Sozialprogramm versuchte er, die Krisen zu bewältigen. Durch ROOSEVELT erfolgte eine Neuorientierung des amerikanischen Staates am Prinzip der sozialen Verantwortung (vgl. BPB, 2000, S.27f.).

Nach dem japanischen Angriff auf Pearl Habor 1941 entschlossen sich die USA, aus ihrer Isolation herauszutreten und erklärten Deutschland und Japan den Krieg. Im Gegensatz zum Ersten Weltkrieg wurde dieser Truppeneinsatz mehrheitlich vom Volk als Notwendigkeit zur

⁸⁶ Diese Doktrin wurde übrigens erst im Mai 1954 vom Obersten Bundesgerichtshof als ein Verstoß gegen das Civil Rights Bill anerkannt und damit für verfassungswidrig erklärt.

⁸⁷ Alaska und Hawaii waren zwar schon seit 1867 bzw. 1898 amerikanische Territorien, erhielten aber erst 1959 den Status von Einzelstaaten.

nationalen Abwehr und Verteidigung ideeller staatlicher Freiheiten gesehen (vgl. Junker, 1998, S.133ff.).

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges stiegen die Vereinigten Staaten wirtschaftlich und militärisch zur Supermacht auf. Sowohl das Selbstverständnis als auch das Bild der Amerikaner als Weltpolizei ist eine Rolle, die sich im Laufe der letzten 60 Jahre durch den Vietnam-, Korea- und die beiden Golfkriege und durch Einsätze in verschiedenen anderen Krisengebieten der Erde (Kosovo, Somalia, Afghanistan) herauskristallisiert hat (vgl. BPB, 2000, S.29ff.). Das Motto ‚America first!‘ zeugt von dem immer noch gespaltenen Verhältnis zum Rest der Welt – zum einen wird damit die traditionelle Isolation betont und zum anderen verdeutlicht dieser Slogan den Anspruch, ‚die Nummer eins‘ in der Welt zu sein. Seit dem Eintritt der Vereinigten Staaten in den Ersten und vor allem in den Zweiten Weltkrieg zeigt sich diese Doppeldeutigkeit des amerikanischen Nationalismus in ihrer Außenpolitik (vgl. Schweigler, 1998, S.395f.).

Bis heute sind die Vereinigten Staaten von Amerika rund 10.000 internationale Verträge und Regierungsabkommen eingegangen. Unter anderem sind sie Mitglied von mehr als 50 internationalen Organisationen, haben formelle Beistandsverpflichtungen gegenüber mehr als 40 Ländern abgegeben, haben sich bei mehr als 100 Ländern dazu verpflichtet, im Ernstfall militärische Hilfe zu leisten und sind an der Entwicklungshilfe in mehr als 60 Ländern beteiligt (ebenda, S.437). Diese zahlreichen Verpflichtungen kosten viel Geld, so daß häufig in schlechten innenpolitischen Zeiten versucht wird, die finanziellen Belastungen und Verantwortungen internationaler Einsätze auf andere Nationen zu verteilen. Ohne dabei natürlich den amerikanischen Führungsanspruch abzugeben, denn die Amerikaner leben mit der Überzeugung, ‚God’s own country‘ zu sein. Senator ALBERT BEVERIDGE unterstrich am Ende des 19. Jahrhunderts das daraus resultierende starke Selbst- und Missionsbewußtsein der Amerikaner mit der Behauptung, daß Gott das amerikanische Volk als auserwählte Nation bestimmt hätte, „um endlich die Regeneration der Welt herbeizuführen“ (zitiert in: Helms, 1993, S.193). Diese schon angesprochene Ambivalenz von ‚America first!‘ zieht sich immer wieder durch die amerikanische Außenpolitik (vgl. BPB, 2000, S.39; Schweigler, 1998, S.393ff.).

4.2.1 Die amerikanische Mentalität im Alltag

Die Schwierigkeit, ein Volk von rund 280 Millionen Amerikanern⁸⁸, die aus den verschiedensten Ländern der Erde stammen, als eine homogene Gruppe zu klassifizieren, beschrieb MARK TWAIN sehr treffend, als er sagte:

⁸⁸ Aktuelle Bevölkerungszahl nach dem U.S. Census Bureau, Stand 2000: 281,4 Millionen.

„I think there is but a single specialty with us, only one thing can be called by the wide name ‘American’. That is the national devotion to ice-water.“⁸⁹

In der Tat fällt es im Vergleich zu anderen Ländern schwer, allgemeingültige Eigenschaften für Amerikaner aufzustellen. Der Amerikaner MICHAEL WEISS führt in seinem Buch über amerikanische Lebensstile⁹⁰ durch folgendes Beispiel an, daß es ‚den einen Amerikaner‘ gar nicht geben kann:

„In the 1990 census, Americans identified themselves as belonging to 300 races, 600 Native American tribes, 70 Hispanic groups and 75 ethnic combinations.“⁹¹

Da Amerika von seiner geographischen Größe her fast einen Kontinent umfaßt, läßt sich dieser ethnische Pluralismus nachvollziehen. Das Land ist von der Größe, Einwohnerzahl und ethnischer und kultureller Farbigkeit eher mit der Europäischen Gemeinschaft vergleichbar. In den USA sollten eine neue Welt und Gesellschaft mit Einwanderern aus der alten Welt geformt werden. Der Begriff eines Schmelztiegels (der sogenannte ‚Melting Pot‘) wurde zur Kurzformel der Idee des besseren Landes. Doch die einzelnen Einwanderergruppen waren nicht bereit ihre alte Identität komplett aufzugeben. Heutzutage wird daher eher von einer Salatschüssel (‚Salad Bowl‘) gesprochen, in der die verschiedenen Gruppen lose miteinander verbunden sind (vgl. Lösche, 1989, S.62; Helms, 1993, S.162f.; Guse, 2001, S.24). Das Motto ‚E pluribus unum‘ (eines aus vielen), welches heute noch auf vielen amerikanischen Münzen steht und das Siegel der USA ziert, gilt als beste Kurzdefinition für die USA. So unterschiedlich die Amerikaner von ihrem Ursprung her sein mögen, sie alle teilen die Überzeugung, etwas Besonderes und von Gott auserwählt zu sein. Hierbei wird von einer Art ‚civil religion‘ (weltlicher Religion) gesprochen, welche für die ehemaligen Einwanderer identitätsstiftend wirkt. Dies äußert sich in einem ungeheuer großen Patriotismus, der sich in einer fast sakralen Verehrung der Flagge ‚star-spangled banner‘⁹² (Sternenbanner) und dem ‚Pledge of Allegiance‘⁹³ (einem Treueid auf die Flagge) widerspiegelt (vgl. Helms, 1993, S.192f.; Lösche, 1989, S.271ff.). Trotz der generellen Verschiedenartigkeit und Vielfältigkeit der Amerikaner sollen hier anhand von Beispielen

⁸⁹ Twain/ Ayres, 1989, S.17.

⁹⁰ WEISS beschreibt in diesem Buch 62 amerikanische Lebensstile, die von der geodemographischen Firma *Claritas* entwickelt wurden.

⁹¹ Weiss, 2000, S.10.

⁹² Diese große Symbolik der Flagge führt bei Kriegsgegner der USA häufig zum Verbrennen des ‚Sternenbanners‘, welches die Ehre der Amerikaner in hohem Maße verletzt.

⁹³ Diesen Eid legen amerikanische Schüler jeden Morgen vor dem Unterricht gemeinsam ab.

amerikanische Tugenden beschrieben werden, die häufig anzutreffen sind und die für das Umweltverhalten bedeutsam sein können.

Auch die amerikanischen Werte basieren stark auf dem religiösen Erbe dieser Nation. Die auf der Suche nach Religionsfreiheit immigrierten Protestanten verankerten das Mißtrauen gegenüber einer staatlichen Macht in der amerikanischen Gesellschaft. Das Mißtrauen gegenüber dem Staat zeigt sich sogar sprachlich: Amerikaner sprechen nicht von „the government who...“ (wie es im britischen Englisch üblich ist), sondern zeigen durch den Gebrauch des sächlichen Relativpronomen „the government which...“, daß der Staat für sie eine eher abstrakte Gewalt und kein persönlicher Repräsentant ist (vgl. Helms, 1993, S.14).

Des weiteren basieren die Betonung des Individualismus und der damit verknüpften Selbstverantwortung auf den protestantischen Grundsätzen. Diese ‚Hilf Dir selbst‘-Tradition führte selbst in der Weltwirtschaftskrise dazu, daß die Amerikaner zunächst alle Möglichkeiten der privaten Selbsthilfe ausschöpften, bevor die Regierung eingriff. Der starke Hang zum Individualismus ließe vermuten, daß die amerikanischen Bürger aufgrund des starken Drangs zur Selbstentfaltung einen Mangel an gesellschaftlich orientiertem Verhalten aufweisen. Doch das Gegenteil ist der Fall – Amerikaner sind sehr stark gesellschaftlich engagiert. Die protestantische Idee der persönlichen Weiterentwicklung umfaßt mehr als den materiellen Gewinn durch harte Arbeit und Selbstdisziplin. Der Mensch entwickelt sich weiter, indem er anderen – entweder durch Geld oder mit der eigenen Zeit – hilft (vgl. Murswieck, 1998, S.717f.).

Um vor Gott und seinen Mitmenschen als akzeptabler Mensch angesehen zu werden, verrichtet über die Hälfte aller amerikanischen Jugendlichen und Erwachsenen durchschnittlich fünf Stunden ehrenamtliche Arbeit pro Woche (vgl. Helms, 1993, S.172; Datesman/ Crandall/ Kearny, 1997, S.58). Außerdem hat sich Amerika auch als Land der Stiftungen entwickelt: Reiche Unternehmer haben im Laufe der amerikanischen Geschichte immer wieder großzügige Spenden geleistet, um Schulen, Universitäten, Museen oder auch Bibliotheken zu unterstützen. Wie der Ölmilliardär JOHN D. ROCKEFELLER, der seinen Reichtum als ein Geschenk Gottes ansah und daher der Meinung war, er müsse etwas von dem Guten, was ihm widerfahren ist, an andere weitergeben:

„The good Lord gave me my money, so how could I withhold it from the University of Chicago?“⁹⁴

⁹⁴ Zitiert in: Datesman/ Crandall/ Kearny (1997), S.49.

ROCKEFELLER war es zum Beispiel auch, der anonym viel Land um Jackson Hole in Wyoming aufkaufte, um dieses dann dem Staat zu schenken, der es 1929 dann zum Grand Teton Nationalpark erklärte.

Diese Art der gemeinnützigen, ehrenamtlichen Arbeit und humanitären Hilfe zieht sich durch die amerikanische Lebenseinstellung und auch durch sämtliche soziale Schichten. Es sind nicht nur die ‚Superreichen‘, die einen Teil ihres Vermögens stiften, sondern auch ‚normale‘ Bürger spenden. Im Jahr 1995 hat jeder Amerikaner durchschnittlich 547 US-Dollar für wohltätige Zwecke gespendet (vgl. Murswieck, 1998, S.714). Dabei fließt dieses Geld häufig an ihre ehemaligen Universitäten. Die millionenschweren Finanzhaushalte der amerikanischen Elite-Universitäten Princeton, Harvard und Stanford bestehen z.B. bis zu 10% aus privaten Spendengeldern und 25% Stiftungsgeldern, die häufig an einen Forschungsauftrag gebunden sind.⁹⁵

Die Quäker sorgten mit ihrem großen Optimismus für den amerikanischen Glauben, daß alles gut werden wird, wenn man sich nur genügend anstrengt. Erfolgreiche Menschen sind sich in den USA der Bewunderung sicher, während dies in Deutschland häufig eher Neid hervorruft. Die Amerikaner wissen die Arbeit eines Menschen zu schätzen und bewundern den persönlichen Einsatz. In Deutschland ist der gedankliche Ansatz anders: Dem Aufsteiger wird eher eine Machenschaft durch Bestechung oder Manipulation vorgeworfen, als daß dem Menschen harter, eigenständiger Beitrag zugestanden wird (vgl. Nuss, 1993, S.183; Datesman/Crandall/ Kearny, 1997, S.48f.; Mog, 1996, S.80; Helms, 1993, S.15).

Sprachliche Ausdrücke wie ‚das Land der unbegrenzten Möglichkeiten‘ und Erfolgsgeschichten ‚von Tellerwäschern zu Millionären‘ sorgen auch heute noch dafür, daß nach amerikanischer Meinung alles erreicht werden kann, wenn man nur hart genug dafür arbeitet. Ein Gedanke, den schon die Protestanten in ihrer sogenannten protestantischen/ puritanischen Arbeitsmoral vertraten (vgl. Datesman/ Crandall/ Kearny, 1997, S.48f.). LINCOLN unterstreicht diese weitverbreitete Annahme des amerikanischen Traums in dem folgenden Zitat:

„We...wish to allow the humblest man an equal chance to get rich with everybody else. When one starts poor, as most do in the race of life, free society is such that he knows he can better his condition; he knows that there is no fixed condition of labor for his whole life.“⁹⁶

⁹⁵ Siehe dazu die Internetseiten der Elite-Universitäten: <http://www.princeton.edu>; <http://www.harvard.edu> und <http://www.stanford.edu>.

⁹⁶ Zitiert in: Datesman/ Crandall/ Kearny, 1997, S.25.

Das (auch in Deutschland bekannte) Sprichwort ‚God helps those who help themselves‘ reflektiert diese Einstellung. Dadurch – und ohne die aristokratischen Instanzen wie in Europa – entstand auch der Glaube an die Gleichheit der Menschen.

Die Religion spielt auch heute in den USA immer noch eine große Rolle, so daß die kirchlichen Glaubensgemeinschaften eine wichtige Sozialisationsrolle zur Einübung von gesellschaftlichem Engagement und Verantwortung übernehmen (vgl. Murswieck, 1998, S.710ff.). Dementsprechend binden amerikanische Umweltschutzorganisationen häufig verschiedene Glaubensgemeinschaften in ihre Aktionen mit ein. Der Gedanke, daß Gott die Natur nicht geschaffen hat, damit sie von dem Menschen zerstört, sondern geachtet und geliebt wird, wie jedes andere Lebewesen, zieht sich dabei wie ein roter Faden durch die Umweltprogramme. Auch das ‚Earth Education‘-Programm von STEVE VAN MATRE basiert auf einem stark spirituellen Ansatz.⁹⁷ Im Herbst 2000 hat die Umweltorganisation *Rainforest Action Network* eine groß angelegte Kampagne zur Aktivierung religiöser Gemeinschaften durchgeführt. Ziel dieser Aktion war es, die Mitglieder dieser Gemeinden auf die Waldrodung und die damit verbundene Zerstörung der pazifischen Regenwälder (und damit von Gott geschaffenem Leben) aufmerksam zu machen und für Proteste zu mobilisieren. Aus eigener Erfahrung und Mitarbeit an diesem Projekt zeigte sich, daß der religiöse Ansatz von Umweltschutzaktionen sehr gut von der amerikanischen Bevölkerung aufgenommen wird.

Darüber hinaus gibt es seit einigen Jahren die sogenannte ‚Environmental Justice‘-Bewegung, die auf dem Grundsatz der sozialen Gleichrangigkeit (aus den alten Siedlertagen) basiert. Der Gedanke, daß alle Menschen gleich sind und daher auch alle einen Anspruch auf eine saubere Umwelt haben, veranlaßt diese aktiven Gruppen, sich für eine gerechte Verteilung der Umweltbelastungen einzusetzen. Dabei geht es häufig um Fabriken, die aufgrund ihrer Immissions- oder Abwasserwerte umwelttechnisch betrachtet gar nicht hätten genehmigt werden dürfen. Diese wurden meist in ärmlichen Stadtvierteln oder Gegenden gebaut, weil von dieser Bevölkerung kaum oder kein Widerstand zu erwarten war. Die ‚Environmental Justice‘-Bewegung versucht durch Aufklärung und Rechtshilfe die Belastungen der umliegenden Gemeinden zu reduzieren. Seit August 2001 ist das ‚Environmental Justice‘-Prinzip für alle Programme und Aktivitäten der EPA verpflichtend. Dies hat zur Gründung einer neuen Abteilung, dem *Office of Environmental Justice*, geführt, welche die seit 2003 jährlich aufgestellten und fortgeschriebenen Aktionspläne der regionalen Büros überwacht (vgl. Center for Health, Environment and Justice, 2004, S1; EPA, 2004, S.1).

⁹⁷ VAN MATRE vermeidet aber in den USA Aussagen zu sogenannten ‚deep ecology‘-Thesen, um stark religiösen Amerikanern nicht vor den Kopf zu stoßen und statt dessen, ungeachtet der jeweiligen Religion, von der breiten Masse der Bevölkerung akzeptiert zu werden.

Auch die im ‚Wilden Westen‘ praktizierte Selbstverwaltung zeigt sich heute noch in weitreichenden Gesetzgebungskompetenzen einzelner Kommunen und Gemeinden. Auf lokale Autonomie wird sehr viel Wert gelegt, so daß die amerikanische Macht sehr viel zerstreuter ist als in anderen föderativen Ländern. Bei einer Zählung im Jahr 1992 existierten knapp 85.000 von einander organisatorisch, politisch und territorial abgegrenzte Regierungs- und Verwaltungseinheiten. Davon sind 31.550 sogenannte ‚special districts‘ (Zweckverbände), die in der Regel zur Erfüllung der öffentlichen Aufgaben (wie Frischwasserversorgung, Müllabfuhr, Wohnungsbau, Stadtplanung, etc.) gegründet wurden und fast alle das Recht besitzen, Steuern zu erheben. Geographisch betrachtet stimmen drei Viertel dieser Zweckverbände nicht mit anderen kommunalen Körperschaften (wie den rund 19.000 Stadt- und Landgemeinden) überein, was immer wieder zu Problemen führt (vgl. U.S. Census Bureau, 1997, S.297; Lösche, 1989, S.81ff.). Insbesondere in der Umweltpolitik führt dies häufig zu Schwierigkeiten (umweltbelastende Stoffe lassen sich nicht von Gemeindegrenzen aufhalten) und unterschiedlichsten Gesetzen und Verordnungen in den einzelnen Gemeinden (vgl. BARA, 2001, S.4). Zum Beispiel erwartet Busfahrer in San Francisco ein Bußgeld von 100 US-Dollar, wenn sie ihren Bus länger als fünf Minuten mit laufendem Motor parken (vgl. American Legal Publishing Corporation, 2003, Article 3, Section 60.5). Darüber hinaus diskutieren verschiedene Staaten in der letzten Zeit über die Einführung höherer Steuern (‚Strafsteuern‘) für die stark benzinverbrauchenden ‚Sport Utility Vehicles‘ (SUV) (vgl. Rankin, 2003, S.1f.).

Neben der sozialen Gleichrangigkeit und der Selbstverwaltung brachte die Eroberung des ‚Wilden Westens‘ auch einen ausgeprägten Experimentierwillen und eine beachtliche Erfindungsgabe in das amerikanische Leben. Dieser ‚can-do‘-Charakterzug verstärkte den auf die Quäkern zurückzuführenden Optimismus noch mehr (vgl. Datesman/ Crandall/ Kearny, 1997, S.69; Schäuble, 2003, S.1).

„The difficult we do immediately, the impossible takes a little longer.“⁹⁸

Dieses Motto des *U.S. Army Corps of Engineers* während des zweiten Weltkrieges wird mittlerweile auch von anderen amerikanischen Militäreinheiten benutzt (z.B. Navy, Air Forces) und verdeutlicht, daß Amerikaner glauben, daß es für jedes Problem eine Lösung gibt. Dementsprechend leicht nehmen Amerikaner manche Probleme und verharmlosen Situationen, weil sie sich sicher sind, daß auch diese früher oder später gelöst werden können.

⁹⁸ Zitiert in: Bohle, 1967, S.35.

Dieser ungebrochene Glaube an den vor allem technischen Fortschritt führt häufig auch zu sehr hochgesteckten Zielen im Umweltbereich, die die USA dann oft zum Vorreiter einer Technologie werden lassen. Als 1975 bleifreier Sprit durch ein bundesweites Gesetz verfügt wurde, wurden zum Beispiel Katalysatoren in alle amerikanischen Neuwagen eingebaut. Dementsprechend niedrig waren ihre Emissionsstandards für Autos schon Anfang der achtziger Jahre: 2,1g/km für Kohlenmonoxid, 0,87g/km für Chlorwasserstoff und Stickoxide und 0,013g/km für Blei. Demgegenüber schlug das *Umweltbundesamt* in Deutschland folgende Richtwerte für deutsche Autokonzerne vor: 8,9-14,2g/km für Kohlenmonoxid, 3,2g/km für Chlorwasserstoff und Stickoxide und 0,15g/km für Blei (vgl. Uusitalo, 1986, S.158). Erst Mitte bis Ende der achtziger Jahre (also gut zehn Jahre nach der Einführung in den USA) kamen in Deutschland die ersten Katalysatoren auf den Markt. Auch heutzutage nehmen sich Amerikaner oft viel vor und vertrauen darauf, daß sich die Technik einfach weiterentwickeln wird, damit sie eigens auferlegte Ziele erreichen. Selbst der neue konservative kalifornische Gouverneur ARNOLD SCHWARZENEGGER hat sich ein striktes energiepolitischen Programm gesetzt: Unter anderem soll der bisher 7%ige Anteil erneuerbarer Energien bei der Stromversorgung bis zum Jahr 2020 auf ein Drittel Ökostrom steigen. Darüber hinaus wird gemeinsam mit anderen Westküstenstaaten und Kanada ein Handel mit Emissionszertifikaten nach europäischem Vorbild vorbereitet. Vor der Sommerpause 2004 will SCHWARZENEGGER auch ein Gesetz für die sogenannten ‚zero emission vehicles‘ (emissionsfreie Autos) verabschieden. Nach dieser Gesetzesinitiative sollen bis 2010 eine Million wasserstoffgetriebener Autos in Kalifornien zugelassen sein. Ungeachtet dessen, daß Autokonzerne wie BMW solche Fahrzeuge frühestens ab 2007 planen und der Meinung sind, daß es noch wenigstens 15 Jahre dauern wird, bis mit Wasserstoff angetriebene Autos den amerikanischen Ansprüchen (wie 300 Meilen Reichweite, fünf Minuten Tankzeit und ein marktfähiger Preis) genügen werden (vgl. Gammel, 2004, S.24; Snell, 2002, S.40ff.).

Die Größe und die damit verbundenen Entfernungen in Amerika lassen sich in Deutschland kaum nachvollziehen. Systeme des öffentlichen Personennahverkehrs (ÖPNV) existieren in einem für deutsche Verhältnisse geringen Ausmaß. Um sich von einem Ort zum anderen zu bewegen, wird in der Regel das Auto genutzt, für längere Strecken das Flugzeug. Der amerikanische Haushalt verfügt im Durchschnitt über 1,8 Autos, 9% der gesamten Haushalte besitzen kein Auto und nur 6% der Amerikaner benutzen öffentliche Verkehrsmittel (vgl.

Neighborhood Electric Vehicle Company, 2003, S.1; Faul, 1998, S.4).⁹⁹ Mit nur 5% der weltweiten Bevölkerung ist Nordamerika (USA plus Kanada) so immerhin für fast 26% der menschlich verursachten Emissionen von Kohlenstoffdioxid (der überwiegende Anteil entfällt auf den Transportsektor) verantwortlich zu machen (vgl. UNEP, 2002b, S.3). Das Auto gilt in den USA als Statussymbol vor allem für die individuelle Freiheit – mit einer starken Unverzichtbarkeit, wie der Arbeiter ‚John‘ in einem Interview für eine Studie zu amerikanischen Umwelteinstellungen sehr treffend und entrüstet wiedergibt (die Bemerkungen des Interviewers sind kursiv gedruckt):

„We can’t change the way we live. Nobody’s going to make anybody.
We could drive cars less or something like that.
 We could what?
Drive cars less.
 Less?
Yeah, use some other form of transportation.
 No way, not for me.“¹⁰⁰

Wie kein anderes Gebrauchsgut präsentiert das Auto die gesuchte Freiheit und Individualität der Amerikaner. Das so auf Kosten der Umwelt jede noch so kleine Strecke mit dem Auto zurückgelegt wird, wird dabei billigend in Kauf genommen. Denn im Gegensatz zum stark besiedelten und dicht bebauten Deutschland sind die USA ein Staat, in dem es jegliche Ressourcen in der Natur im Überfluß gibt. Selbst beim amerikanischen Naturerleben ist das Auto unverzichtbar: Hohe Berggipfel (z.B. der Mount Evans in Colorado mit 4348m Höhe) werden durch Straßen befahrbar gemacht und Versuche, in viel befahrenen Nationalparks (wie Yosemite oder Grand Canyon) einen Shuttle-Service mit Bussen einzurichten, werden von Amerikanern als Beschneidung ihrer persönlichen Freiheit angesehen. Die Dringlichkeit, Ressourcen zu sparen und die Umwelt weniger zu belasten, ist so nicht gegeben und für die meisten Amerikaner ist daher auch nicht ersichtlich, warum sie ihr Verhalten ändern sollten. Verglichen mit der Einwohnerzahl steht den Amerikanern eine sehr große Landfläche gegenüber. Die USA haben Land im Überfluß, was bei den Amerikanern zu einer verschwenderischen Haltung geführt hat und ihnen das Image einer Wegwerfgesellschaft beschert hat. Die Ausmaße dieses Kontinents sind schwer nachzuvollziehen, so daß dementsprechend kaum Rücksicht auf die Natur genommen wird. Diese amerikanische

⁹⁹ In Deutschland dagegen liegt der Durchschnitt bei 1,1 Autos pro Haushalt, 20% der deutschen Haushalte sind nicht motorisiert und durch die vorhandene Nachfrage und die dadurch erheblich besseren Angebote nutzen knapp 17% der Bürger den ÖPNV (vgl. BMVBW, 2002, S.3).

¹⁰⁰ Zitiert in: Kempton/ Boster/ Hartley, 1995, S.132.

„Verschwendungssucht“ zieht sich durch den gesamten Alltag der Umweltbelastungen: Baugebiete, Verkehr, Energie, Abfall, Konsum.

Anhand der amerikanischen Eßkultur läßt sich der freigiebige Umgang mit Ressourcen gut verdeutlichen. Fast-food-Restaurants jeglicher Art an jeder Ecke führen zu Bergen an Einwegbechern und Hamburger-Verpackungen in Abfalleimern. Die USA haben mit fast 2,5kg Abfall täglich pro Bürger das höchste Abfallaufkommen der Welt (vgl. EPA, 2003, S.1; FAZ, 1994, S.19). Auch die Vielfalt der Produkte ist wichtig: Großpackungen sämtlicher Waren in Supermärkten und die Möglichkeit, von jedem Produkt eine „light“, „fat-free“ und neuerdings eine „low-carb“ Version zu kaufen. Dabei spielt es keine Rolle, von wo das Produkt geliefert werden mußte, unter welchen Bedingungen es produziert wurde und wieviel unnötige Verpackung sich daran befindet. Im Vergleich zu anderen Ländern essen die Amerikaner größere Portionen und greifen häufiger zu einem Nachschlag. Sie lieben es zu essen, aber sind häufig zu beschäftigt, um sich etwas selbst zu kochen – ein Grund für den durchschlagenden Erfolg von Fast Food. Aber auch tiefgekühlte Gerichte und Bring- oder Abholdienste von Restaurants werden sehr häufig genutzt (vgl. Scheuch/ Scheuch, 1992, S.489f.; Mog, 1996, S.137; Datesman/ Crandall/ Kearny, 1997, S.203).

Amerika hat den höchsten Prozentsatz an übergewichtigen Personen auf der Erde. Nach Angaben des *National Center for Health Statistics* ist jeder dritte Amerikaner übergewichtig und jährlich sterben rund 400.000 an den Folgen des Übergewichts (vgl. Kadlec, 2004, S.50f.). Seit 1994 gibt es daher auf jedem Produkt Angaben über die enthaltenen Kalorien, den Fett- und Cholesteringehalt sowie den Anteil von Vitaminen, Kohlenhydraten und Eiweißen. Mehr als die Hälfte aller Amerikaner achtet nach eigenen Aussagen auf die Nährwerttabellen – was häufig dazu führt, daß sie meinen, sie hätten sich gesundheitsbewußt ernährt, weil sie eine Tüte „low-fat-Chips“ mit „fat-free Sour Cream“ gegessen haben (vgl. Datesman/ Crandall/ Kearny, 1997, S.202). Die Ernährung vieler Amerikaner ist daher nicht besonders ausgewogen. Dazu kommt der Einfluß genmanipulierter Nahrung, deren Produktion (und damit auch der Verzehr) durch juristisch weit auslegbare amerikanische Gesetze verbreiteter ist als in Deutschland bzw. Europa.

Auch bei dem Thema „Gentechnik“ bleiben die Amerikaner ihrem Optimismus und Experimentierwillen treu und zeigen wenig Bedenken, was gesundheitliche Gefährdungen angeht. Ein gutes Beispiel für die amerikanische Reaktion auf ein durch Gentechnik hervorgerufenes Problem in der Nahrungsmittelindustrie ist der „StarLink-Skandal“, der im

September 2000 durch die US-Medien ging. Nachdem ein Zusammenschluß von Gesundheits-, Verbraucher- und Umweltverbänden verkündete, daß in Tortilla-Chips der genmanipulierte Mais StarLink¹⁰¹ gefunden wurde, rief die produzierende Firma im Laufe weniger Wochen Millionen von Tortilla-Chips zurück und Fabriken im ganzen Land wurden kurzzeitig geschlossen (vgl. Cummins, 2000, S.1).

Fast ein Jahr nach dem Ereignis zeigte sich in Umfrageergebnissen, daß immerhin 65% der Amerikaner genmanipulierte Nahrung für besorgniserregend oder sehr besorgniserregend hielten (vgl. Pew Initiative on Food and Biotechnology, 2001, S.1). Dieser Skandal hat die amerikanische Bevölkerung zwar ein wenig ‚aufgerüttelt‘, hat aber nicht zu Protesten oder gar zur Bildung von neuen Ministerien geführt (Vergleich BSE in Deutschland S.89).

Selbst die *Food and Drug Administration* (FDA)¹⁰² kann nicht mit abschließender Sicherheit sagen, wo sich heute noch Anteile oder Spuren von StarLink finden lassen. Dennoch werden alle Produkte mit Maismehl oder Maissirup (wie Chips, Suppen, Eis, Ketchup, Toastbrot, Tiefkühlpizza, Frühstücksflocken etc.) weiterhin von den Amerikanern gekauft und verzehrt (vgl. Wessel, 2001, S.1). Größere Protestaktionen oder gar Boykottaufrufe von Umweltschutzorganisationen haben hierzu in den USA nie stattgefunden.

Am Beispiel genmanipulierter Nahrung zeigt sich zusätzlich die schon angesprochene Skepsis der Amerikaner gegenüber ihrer Regierung. Fast die Hälfte der Amerikaner (45%) traut es der eigenen Regierung nicht zu, den Anforderungen eines guten Verbraucherschutzes bei genmanipulierter Nahrung gerecht zu werden (vgl. Pew Initiative on Food and Biotechnology, 2001, S.4). Und dies vielleicht auch zu Recht, denn nach einer Untersuchung der Unterlagen der Umweltbehörde EPA durch den Senator DICK DURBIN zeigte sich, daß die EPA bereits 1998 von Kontaminationen in Nahrungsmitteln durch StarLink wußte, aber nichts dagegen unternommen hatte (vgl. Greenpeace, 2002, S.3).

Daß die im vorherigen Kapitel schon angesprochene Einstellung ‚America first!‘ immer noch aktuell ist und sich in der globalen Umweltpolitik der Amerikaner niederschlägt, beweist das zweite Leitmotiv¹⁰³ der Außenpolitik von BILL CLINTON: „Together where we can, on our own where we must.“ (zitiert in: Adams/ Lösche, 1998, S.424). Häufig genug sind es die USA, die internationale Ordnungsprinzipien und Institutionen durchsetzen, um sich dann anschließend davon zu distanzieren. Als Beispiel seien an dieser Stelle die von den USA noch nicht

¹⁰¹ Ein eingepflanztes Gen sorgt dafür, daß ein Insektizid produziert wird. Daher ist der Mais als Insektizid bei der amerikanischen Umweltbehörde EPA deklariert und die Verwendung als Tierfutter beschränkt.

¹⁰² Das ist die auf bundesstaatlicher Ebene tätige amerikanische Ernährungs- und Arzneimittelbehörde.

¹⁰³ Das erste Leitmotiv lautete ‚Compete, not retreat‘ (=Konkurrieren, nicht aufgeben).

ratifizierten Menschenrechtskonventionen, das internationale Seerechtsabkommen, der Vertrag zur Eliminierung von chemischen Waffen, die immer noch fälligen Beitragszahlungen an die *Vereinten Nationen* genannt und auf die Nicht-Anerkennung des internationalen Strafgerichtshofes verwiesen. Im Umweltbereich machen die Vereinigten Staaten von Amerika auch immer wieder von sich reden, wenn es um nicht ratifizierte internationale Abkommen wie die Stockholmer Konvention über schwer abbaubare organische Schadstoffe, die Basler Konvention zur Kontrolle über den internationalen Verkehr mit gefährlichen Abfällen oder das Kyoto-Protokoll zum Klimaschutz geht. Die eventuelle Beeinträchtigung der Handlungsfreiheit und damit verbundene wirtschaftliche Schäden lassen internationale Vereinbarungen unwichtig werden – ‚America first!‘ bedeutet, die eigenen Interessen vehement durchzusetzen (vgl. Schweigler, 1998, S.431f.).

4.3 Überblick verschiedener deutscher und amerikanischer Einstellungen

Auf Grundlage verschiedener Studien und Untersuchungsergebnisse der letzten Jahre lassen sich die bereits gemachten Annahmen und Erklärungen über die jeweiligen Einstellungen und Verhaltensweisen in diesem Kapitel empirisch belegen. Da im Bereich der Umwelteinstellungen und des Umweltverhaltens die amerikanische Datenlage recht dünn ist, werden zusätzlich statistische Kennzahlen für die Recyclingquoten, den Energieverbrauch und die auf Lebensmittel bezogenen Rückrufaktionen herangezogen.

In einer Untersuchung von BASIL ENGLIS 1994 wurden Deutsche und Amerikaner gebeten, die für sie wichtigen sozialen Werte aus einer vorgegebenen Liste zu benennen. Sie sollten hierbei ihre Prioritäten angeben, mit der sie geneigt waren, einen gegebenen Zustand einem anderen vorzuziehen. Dabei ergab sich folgende Werteskala bei der Befragung (vgl. Englis, 1994, S.59):

Werte	USA (in %)	D (in %)
Sinn für Eigentum	5,1	28,6
Sicherheit	16,5	24,1
Selbstrespekt	23,0	12,9
Beziehungen mit anderen	19,9	7,9
Sinn für Leistung	10,1	5,4

Tab. 4.1: Zustimmung zur Wichtigkeit sozialer Werte (Eigene Darstellung nach Englis, 1994, S.59)

Die Ergebnisse zeigen deutlich, daß Deutschen Eigentum und Sicherheit wichtig sind, während Amerikaner Wert auf Selbstachtung und gute Beziehungen mit anderen Menschen legen. Eine weitere Studie wurde zwischen 1995 und 1997 im Rahmen des ‚World Values Survey‘ durchgeführt. Dabei wurden unter anderem die politischen Einstellungen in den USA und in Deutschland ermittelt (vgl. Fuchs, 2000, S.51). Da nach der deutschen Wiedervereinigung noch nicht so viel Zeit vergangen war, wurden die Ergebnisse für Deutschland getrennt für die alten und neuen Bundesländer aufgeschlüsselt. Aufgrund der unterschiedlichen Staatsform der DDR und den damit verbundenen teilweise erheblich unterschiedlichen Einstellungen (vgl. ebenda, S.62f.) werden in der folgenden Tabelle nur die Ergebnisse der alten Bundesländer (ABL) dargestellt:

Konstrukte und Indikatoren	USA (in %)	ABL (in %)
<i>Identifikation mit der nationalen Gemeinschaft</i> Stolz darauf, Amerikaner (Deutscher) zu sein	98,0	57,1
<i>Ethos der Gemeinschaft</i> Mehr Selbstverantwortung der Individuen statt Staatsverantwortung	65,5	41,4
Harte Arbeit und nicht Glück und Beziehungen verbessern Lebenssituation	68,1	25,1
<i>Solidarität gegenüber den Armen</i> Armut durch ungerechte Behandlung der Gesellschaft	40,0	82,3
Geringe Chancen, der Armut zu entkommen	29,2	82,6
Regierung tut zu wenig für die Armen im Lande	40,0	66,6
<i>Konformität mit Legalitätsnormen</i> Beanspruchung ungerechtfertigter Leistungen vom Staat	75,8	57,5
Schwarzfahren	67,5	38,6
Steuerhinterziehung, wenn eine Möglichkeit besteht	74,3	40,1
<i>Aktive Mitgliedschaft in freiwilligen Assoziationen</i> Aktives Mitglied in mehr als einer Assoziation	52,1	25,2

Tab. 4.2: Zustimmung zu verschiedenen Einstellungen (Eigene Darstellung nach Fuchs, 2000, S.51)

Auch anhand dieser Studie lassen sich große Unterschiede in den Einstellungen der Amerikaner und der Deutschen feststellen – am gravierendsten gleich der erste Indikator, die Nationalität. Während fast alle Amerikaner (98%) stolz auf ihr Land sind, ist dies nur gerade bei etwas mehr als der Hälfte aller Deutschen der Fall. Die Differenzen zeigen sich ebenfalls im Gemeinschaftssinn: Fast 60% der Deutschen lehnen eine Individualverantwortung gegenüber der Verantwortung des Staates ab und nur ein Viertel glaubt an eine verbesserte Lebenssituation durch harte Arbeit. Demgegenüber stehen 65% der amerikanischen Befragten, die die Selbstverantwortung bevorzugen und fast 70%, die der Meinung sind, daß persönlicher Einsatz das Leben positiv verändern kann. Die Ergebnisse der Solidarität gegenüber den Armen zeigt ein ähnliches Bild der beiden Länder bzw. ihrer Bewohner. Über 80% der Westdeutschen machen die Gesellschaft für Armut verantwortlich, sehen daher auch kaum eine Chance dieser

Not zu entkommen und zwei Drittel der Befragten denken, daß die Regierung viel zu wenig für die Armen tut – und wälzen damit die Verantwortung auf den Staat. Nur jeweils 40% der Amerikaner sehen in der ungerechten gesellschaftlichen Behandlung einen Grund für Armut und fordern in diesem politischen Bereich mehr von der Regierung. Auch die Ergebnisse anderer Studien zur Autonomie und persönlicher Selbstkontrolle zeigen, daß Amerikaner der Meinung sind, alles erreichen zu können, wenn sie es nur wollen und dementsprechend die Kontrolle bzw. Unterstützung von Seiten der Regierung häufig ablehnen (vgl. Oerter/ Oerter, 1995, S.168). Die Idee des ‚self-made man‘, der mit viel Einsatz alles schaffen kann, spiegelt sich in den mehr als 60% der Amerikaner wider, die glauben, daß die Chancen, der Armut zu entkommen, nicht gering sind. Andere Erhebungen im Rahmen des *International Social Survey Program* von 1996 belegen ebenfalls, daß die Deutschen im Gegensatz zu den amerikanischen Befragten die staatliche Zuständigkeit bei wohlfahrtsstaatlichen Aufgaben sehr stark befürworten (vgl. Roller, 2000, S.101ff.)

Die deutsche Intoleranz gegenüber abweichendem Verhalten präsentiert die schon beschriebene Disziplin und Autoritätsgläubigkeit der Deutschen. Von den deutschen Befragten würden 40% Steuern hinterziehen oder schwarzfahren und 57% staatliche Leistungen beanspruchen, die ihnen gar nicht zustehen würden. Dagegen würden drei Viertel der Amerikaner ungerechtfertigte Leistungen vom Staat beziehen und bei Gelegenheit Steuern hinterziehen. Auch hätten 67% keine Gewissensbisse schwarzzufahren.

Daß amerikanische Bürger sich mehr freiwillig engagieren, zeigt nicht nur deren erhöhte Mitgliedschaft Vereinigungen (51% verglichen zu 25% der Deutschen), sondern auch folgende Tabelle, die die ehrenamtliche Arbeit in gemeinnützigen Vereinigungen in Prozent darstellt (vgl. Lipset, 1996, S.278):

Gemeinnützige Organisationen	USA (in %)	D (in %)
Wohlfahrtsorganisationen/ Jugendarbeit	16	5
Religiöse Organisationen	29	7
Kulturelle Organisationen	10	4
Umwelt- und Tierschutz/ Dritte Welt/ Gesundheit	12	6
Sportliche Organisationen	8	11

Tab. 4.3: Mitgliedschaft in Vereinigungen (Eigene Darstellung nach Lipset, 1996, S.278)

Insbesondere im sozialen, kulturellen und religiösen Bereich zeigt sich die erhöhte aktive, ehrenamtliche Mitarbeit der Amerikaner im Vergleich zu den Deutschen. Bei Organisationen, die Umwelt im weitesten Sinne zum Thema haben, liegt die amerikanische Wohltätigkeit auch über der deutschen. Nur im Bereich der sportlichen Vereinigungen engagieren sich mehr

Deutsche als Amerikaner. Der Grund hierfür liegt in der unterschiedlichen Organisation des Sports: Sportvereine, wie in Deutschland üblich, existieren in dieser Form nicht in den USA. Kinder und Jugendliche treiben nachmittags im Rahmen des Schulunterrichts Sport. Erwachsene, die z.B. einen Mannschaftssport ausüben wollen, treffen sich meistens am Wochenende mit anderen Gleichgesinnten zu einem informellen Spiel im Park. Im Februar 1997 fand der sogenannte ‚Volunteerism Summit‘ in Philadelphia statt, bei dem der amerikanische Präsident CLINTON mit folgenden Worten an die bürgerliche Mithilfe appellierte:

„The era of big government may be over, but the era of big challenges for our country is not, and so we need an era of big citizenship.“¹⁰⁴

Die Ergebnisse aus der Tabelle oben und CLINTONS Zitat zeigen, daß das Ehrenamt und bürgerliches Engagement immer noch einen hohen Stellenwert in den USA haben. Teilweise ist dies im Bereich der Sozialpolitik auch dringend notwendig, um die Lücken bei gesellschaftlichen und sozialen Problemen zu schließen (vgl. Murswieck, 1998, S.716).

Anderen helfen, um sich selbst zu einem besseren Menschen zu entwickeln – dieser Gedanke basiert auf den religiösen Grundsätzen der Protestanten. Auch heute noch sind die USA ein sehr religiöses Land. Fast alle Amerikaner (94%) glauben an Gott – in Deutschland sind es 67% (vgl. Greeley, 1991, S.39). Nach einer Umfrage des *Gallup-Institutes* von 1993 meinten 59% der Amerikaner, daß die Religion eine sehr wichtige Rolle in ihrem Leben spielt – selbst bei den Jüngeren (18-29 Jahre) lag diese Zustimmungsquote bei 45%. Zwei Drittel aller amerikanischen Bürger gehen mindestens einmal im Monat in die Kirche (32% sogar einmal wöchentlich) und 64% schreiben der Religion einen sehr wichtigen Stellenwert und Einfluß auf die Gesellschaft zu (vgl. Datesman/ Crandall/ Kearny, 1997, S.56f.; Murswieck, 1998, S.712.). In Deutschland zeigen die Zahlen einer Studie der *Männerarbeit der Evangelischen Kirche* und der *Gemeinschaft Katholischer Männer* von 1998 eine andere Einstellung zur Religion: Knapp 15% der Deutschen gehen regelmäßig sonntags in die Kirche und über zwei Drittel finden das Handeln der Kirche belanglos bzw. sind der Meinung, nichts davon zu spüren. Dazu kommt eine nachlassende Tendenz zur religiösen Erziehung bei Kindern und Jugendlichen, so daß Religion in Zukunft wahrscheinlich immer weniger Einfluß auf das Leben der Deutschen haben wird (vgl. Hipp, 1999, S.1f.).

Während in Deutschland alle zwei Jahre eine ‚Umweltbewußtseinsstudie‘ vom *BMU* und dem *UBA* herausgegeben wird, gibt es hierzu, wie schon angedeutet, keine vergleichbaren

¹⁰⁴ Zitiert in: Adams/ Lösche, 1998, S.716.

Untersuchungen aus dem amerikanischen Raum. Anstelle dessen werden daher Ergebnisse aus den folgenden drei international vergleichenden Studien kurz vorgestellt: ‚Health of the Planet‘ von 1993, ‚World Values Survey‘ von 1990-1992 und ‚Environment Survey‘ von 1993. Zu vergleichbaren Fragestellungen werden diese Untersuchungen mit aktuellen Zahlen der deutschen ‚Umweltbewußtseinsstudie‘ ergänzt.

Für die ‚Health of the Planet‘-Studie befragte das *Gallup-Institut* jeweils mindestens 1.000 Menschen in insgesamt 24 Ländern zu ihren Umwelteinstellungen. Dabei wurde mit zwei Frageformen gearbeitet: Eine offene Frage erfaßte das aktuelle Hauptproblem des Landes und eine geschlossene Frage zur Umwelt sollte zeigen, für wie wichtig das Thema angesehen wird:

Frage	USA (in %)	D (in %)
Welches ist das wichtigste Problem, vor dem unser Land steht? (offene Frage – Umwelt als Antwort)	11	9
Umweltprobleme sind sehr wichtige Probleme in unserem Land. (geschlossene Frage)	51	67

Tab. 4.4: Zustimmung zur Umwelt als Hauptproblem des Landes (Eigene Darstellung nach Kuckartz, 1997b, S.9f)

Generell lassen offene Fragen zum nationalen Hauptproblem das Umweltthema in den Hintergrund rücken – häufig werden die Wirtschaft und die damit verbundene Arbeitslosigkeit thematisiert (vgl. Kuckartz, 1997b, S.8). So haben rund 10% aller Befragten Umwelt als wichtigstes, aktuelles Problem benannt. Aktuellere Umfragen aus dem Jahr 2001 (USA) bzw. 2002 (Deutschland) zeigen nur eine leichte Zunahme bei dieser offenen Frage: 13% der Amerikaner und 14% der Deutschen waren der Meinung, daß Umweltschutz das wichtigste Problem des Landes sei (vgl. Feder, 2001, S.2; BMU, 2002, S.18). Jeweils mehr über die Hälfte bewerteten 1993 Umweltfragen als sehr wichtig bei einer geschlossenen Fragestellung. Mit einer 67%igen Zustimmung der Deutschen (gegenüber den 51% der Amerikaner) wiesen damit deutlich mehr deutsche Befragte ein Umweltproblem-Bewußtsein auf.

Auch eine im Auftrag der japanischen Tageszeitung *Yomiuri Shimbun* durchgeführte Untersuchung von 1991 zeigte, daß die Deutschen der Umweltbedrohung mehr Bedeutung als die Amerikaner beimessen. Die Befragten mußten sich bei dieser Studie dazu äußern, welche Probleme ihrer Meinung nach die internationale Gemeinschaft im allgemeinen bedrohen. Nach Krieg und regionalen Konflikten (mit 60%) folgte in der deutschen Auflistung die Zerstörung der Umwelt mit 55% Zustimmung. Bei den amerikanischen Befragten war auch die Kriegsbedrohung als erstes genannt (mit 50%), doch die drohende Umweltzerstörung wurde erst

an vierter Stelle (nach der Bedrohung durch atomare, biologische und chemische Waffen sowie die Ernährungs- und Bevölkerungsproblematik) mit 35% erwähnt (vgl. WBGU, 1996, S.31ff.)

Unter der Federführung der *World Values Study Group* wurde 1990-92 in 43 Ländern der Erde der ‚World Values Survey‘ durchgeführt. Damit wurden die Probanden umfangreich zu den Werten befragt, mit denen sie ihren Alltag gestalten. Die folgenden fünf Aussagen bezogen sich dabei direkt auf den Umweltbereich und zeigen die Zustimmung in Prozent (vgl. ebenda, S.33ff.):

Aussage	USA (in %)	D (in %)
Ich würde auf einen Teil meines Einkommens verzichten, wenn ich sicher sein könnte, daß das Geld für Umweltschutz verwendet wird.	74	48
Ich wäre mit einer Steuererhöhung einverstanden, wenn dieses Geld für den Umweltschutz verwendet wird.	63	45
Durch all das Gerede über die Umweltverschmutzung wird die Bevölkerung zu sehr beunruhigt.	45	32
Wenn wir die Arbeitslosigkeit bekämpfen wollen, müssen wir Umweltprobleme in Kauf nehmen.	30	18
Bekämpfung der Umweltverschmutzung und Umweltschutz sind weniger dringend, als es oft behauptet wird.	28	12

Tab. 4.5: Zustimmung zu Umweltaussagen (Eigene Darstellung nach WBGU, 1996, S.35)

Die schon angesprochene amerikanische Spendenbereitschaft zeigt sich in diesen Ergebnissen: Eine Mehrheit der amerikanischen Befragten (74% bzw. 63%) wäre bereit, finanzielle Einbußen durch Einkommensverzicht oder Steuererhöhung für die Umwelt hinzunehmen. Die deutsche Bereitwilligkeit liegt dagegen nur bei 48% bzw. 45%. Die unterschiedliche finanzielle Bereitschaft für die Umwelt wird auch durch Untersuchungen zum Kaufverhalten belegt. Deutlich mehr Amerikaner (64%) als Deutsche (12%) wären dazu bereit, 10% mehr für umweltfreundliche Produkte zu zahlen (vgl. UBA, 1994, S.37; Kempton/ Bostor/ Hartley, 1995, S.4f.).

Der generelle Optimismus und der damit verbundene Hang zur Bagatellisierung der Amerikaner und die Einstellung des ‚America first!‘ spiegeln sich ebenfalls in der obigen Tabelle deutlich wider. Fast ein Drittel der Befragten aus den USA würde zugunsten eines Wirtschaftswachstums Umweltprobleme in Kauf nehmen – dieser Aussage stimmten die Deutschen nur mit 18% zu. In gleichem Maße sind fast 30% der Amerikaner der Meinung, daß die Umweltverschmutzung weniger dringend ist, als es oft behauptet wird, so daß 45% auch überzeugt sind, daß zu viel Gerede die Bevölkerung beunruhigt werden läßt. Der Großteil der Deutschen sieht Umweltschutz schon als ein Problem an – lediglich 12% stimmten für eine Überbewertung der

Dringlichkeit. Die Ergebnisse der anderen Aussagen verdeutlichen die problembewußte Einstellung der Deutschen ebenfalls. Die 18%ige Zustimmung zu der Aussage, daß zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit Umweltverschmutzung hingenommen werden müßte, zeigt, daß die deutliche Mehrheit der deutschen Befragten dies ablehnt. Daß zwei Drittel der Deutschen eine mögliche Verängstigung der Öffentlichkeit durch viel Gerede zurückweisen, deutet auf die hohe deutsche Sensibilität für die Umweltproblematik hin, die schon aus der ‚Health of the Planet‘-Studie hervorging.

Die bisher immer noch inhaltlich umfangreichste internationale Studie zum Umweltverhalten und -einstellungen ist der ‚Environment Survey‘ von 1993. Im Rahmen des *International Social Survey Program* wurden knapp 30.000 Menschen in 22 Ländern befragt (vgl. Kuckartz, 1997, S.17). Die folgende Tabelle zeigt die Ergebnisse ausgewählter Fragen bzw. Aussagen:

Aussage	USA (in %)	D (in %)
Starke Zunahmen von Umweltkrankheiten sind in Zukunft sehr wahrscheinlich.	45	66
Alle Veränderungen, die der Mensch in der Natur verursacht – und seien sie auch noch so wissenschaftlich – verschlimmern wahrscheinlich die Umweltprobleme.	32	64
Oft/ immer Mülltrennung bei Glas, Papier, etc.	60	85
Oft/ immer Kauf von ungespritzten Früchten und Gemüse	28	52
Oft/ immer Verzicht auf das Auto aus Umweltschutzgründen	11	29

Tab. 4.6: Zustimmung zu ausgewählten Umweltaussagen (Eigene Darstellung nach Kuckartz, 1997b, S.20ff.; Kuckartz, 1998, S.7)

Es zeigte sich bei dieser internationalen Erhebung, daß Umweltängste in keinem anderen Industrieland so stark verbreitet sind wie in Deutschland. Zwei Drittel der Deutschen befürchteten eine starke Zunahme von Umweltkrankheiten gegenüber 45% der Amerikaner. Selbst die Australier, die seit Jahren mit den gesundheitlichen Folgen des Ozonlochs¹⁰⁵ zu kämpfen haben, stimmten dieser Aussage nur mit 39% zu (vgl. Kuckartz, 1997a, S.27).

Eine ähnliche Frage zur Gesundheitsbelastung der Kinder in der Zukunft durch Umweltprobleme wurde den Deutschen auch in der letzten Umweltbewußtseinsstudie von 2002 gestellt. Mit einer 17%igen Zustimmung für ‚sehr stark‘ und 50%, die eine starke Belastung erwarten, ist die Angst der Deutschen in gleichem Maße vorhanden wie vor zehn Jahren (vgl. BMU, 2002, S.43).

¹⁰⁵ Hautkrebsgefährdung, Atemwegserkrankungen, erhöhte Anfälligkeit für Kreislaufbeschwerden

Die Natur wird von der Mehrheit der Deutschen (64%) als schützenswertes Gut angesehen. Eine ähnliche Achtung vor der Natur mit der Einstellung, sie möglichst unberührt zu lassen, haben dagegen nur ein Drittel der amerikanischen Befragten (32%). Bezüglich auf das Umweltverhalten zeigten sich die Deutschen in dieser Studie gegenüber den anderen Ländern und hier insbesondere der USA sehr umweltbewußt. Im Vergleich zu den amerikanischen Befragten gaben fast doppelt so viele Deutsche an, immer bzw. oft beim Kauf auf ungespritzte Früchte und Gemüse zu achten (52% gegenüber 28%) und auf das Auto aus Umweltschutzgründen zu verzichten (29% verglichen mit 11%). Die schon angesprochene Disziplin bei der Abfallsortierung wird durch diese Ergebnisse ebenfalls verdeutlicht: 85% der Deutschen gaben an, oft oder immer den Müll zu trennen, während die Amerikaner dieser Aussage mit 60% zustimmten. Die Recyclingquoten aus beiden Ländern (für Deutschland von 2002, für die USA von 2000) präsentieren das gleiche Bild:

Abfallfraktionen	USA (in %)	D (in %)
Papier/ Pappe/ Karton	45	164
Glas	20	96

Tab. 4.7: Recyclingquoten für Deutschland und die USA (Eigene Darstellung, Zahlen aus DSD, 2003, S.2; EPA, 2003, S.2)

Während die deutschen Verwertungsquoten mit annähernd 100% bzw. weit darüber liegend¹⁰⁶ selbst die Anforderungen der nationalen Verpackungsverordnung (für Papier 70% und für Glas 75%) in hohem Maße übertreffen, erscheint der amerikanische Anteil dürftig. Nicht einmal die Hälfte der verbrauchten Papiermaterialien (45%) und ein Fünftel der Glas-Abfälle werden in den USA dem Recycling zugeführt. Um eine hohe Beteiligung am Recycling zu erreichen, müssen die Rahmenbedingungen stimmen: In Deutschland ist dies durch eine sehr gut ausgebaute Infrastruktur bei Altpapier- und Altglas-Containern gegeben, während in den meisten amerikanischen Gemeinden die Haushalte spezielle Sammelboxen erhalten, die sie zur wöchentlichen Müllabfuhr einfach an die Straße stellen können. Das amerikanische Sammelsystem ist daher verbraucherfreundlicher als in Deutschland, wo bis zu 20% der Bevölkerung mehr als 500m zum nächsten Container zurücklegen muß (vgl. BMU, 1998, S.40). Daß dennoch weitaus weniger Amerikaner ihren anfallenden Abfall zur Wiederverwertung sammeln, zeigt, daß ihr Problembewußtsein und ihre Überzeugung weniger ausgeprägt sind als das der Deutschen.

¹⁰⁶ In der Altpapier-Wertstoffsammlung landen auch z.B. Verpackungen, Zeitschriften und Zeitungen, die gar keinen Grünen Punkt tragen, so daß die 100%-Grenze überschritten werden kann.

In ähnlicher Weise dokumentieren Zahlen zum deutschen und amerikanischen Energieverbrauch das persönliche Umweltverhalten. Die folgende Aufstellung zeigt den gesamten Energieverbrauch pro Kopf von 1997 und den jährlichen Benzinverbrauch pro Kopf aus dem Jahr 2000:

Ausgewählte Energiebereiche	USA	D
Jährlicher Energieverbrauch pro Kopf (in tausend toe ¹⁰⁷)	7,96	4,23
Jährlicher Benzinverbrauch pro Kopf (in Litern) ¹⁰⁸	1.679	465

Tab. 4.8: Energie- und Benzinverbrauch pro Kopf (Eigene Darstellung, Zahlen aus dem Jahr 1999 nach World Resources Institute, 2003, S.9-12)

Die Amerikaner verbrauchen fast doppelt so viel Energie und viermal mehr Benzin pro Kopf als ein deutscher Bürger. Der amerikanische Lebensstil präsentiert sich durch diese Kennzahlen als sehr ressourcenverbrauchend und belegt die schon angesprochene alltägliche ‚Verschwendungsmentalität‘ in den USA.

Zum Abschluß wird an dieser Stelle noch ein Blick auf die unterschiedlichen Reaktionen auf gesundheitliche Bedrohungen geworfen. Wie schon erwähnt, reagieren Amerikaner gelassener auf eventuelle Gefährdungen, während Deutsche diesen Bereich sehr sensibel betrachten. Viele deutsche Verbraucher sehen ihre Gesundheit durch Verunreinigungen und Rückstände in Lebensmitteln belastet. Völlig zu Unrecht, denn die Schadstoffgehalte in Lebensmitteln sind so gering, daß sich eine falsche Ernährung viel stärker auf die Gesundheit auswirkt (vgl. DGE, 2000, S.5). Dies läßt sich durch die jeweiligen Reaktionen auf Rückrufaktionen von Lebensmitteln nachweisen. In Deutschland obliegt die Lebensmittelsicherheit den Ländern und daher erfolgen Rückrufe durch die jeweiligen Lebensmittelüberwachungsbehörden der Länder, wenn z.B. ein Produkt Kennzeichnungsmängel aufweist oder eine Gefährdung der Gesundheit besteht. Diese Rückrufe werden von den zuständigen Verbraucherschutzämtern nach Informationseinholung beim *Bundesamt für Verbraucherschutz und Lebensmittelsicherheit* (BVL) bei einer akuten gesundheitlichen Gefährdung in den lokalen Tageszeitungen veröffentlicht und zusätzlich häufig auch in den Abendnachrichten erwähnt. Die Rückrufaktionen der *FDA* werden dagegen in drei verschiedene Klassen eingeteilt. Die Klasse 3 betrifft Produkte, die z.B. durch eine defekte Verpackung oder keine englische Auszeichnung die Regelungen des Ministeriums verletzen. Produkte der Klasse 2 können kurzzeitig zu

¹⁰⁷ toe = tons of oil equivalent, 1 toe = 41.868 GJ = 11.628 GWh

¹⁰⁸ Der Benzinverbrauch bezieht sich nur auf Straßenfahrzeuge. Benzin für industrielle Motoren ist in dieser Statistik ausgeschlossen.

Gesundheitsproblemen führen wie ein erhöhter Anteil von Aufputzmitteln in Getränken. Die Klasse 1 ist für Produkte bestimmt, die mit hoher Wahrscheinlichkeit ernste Gesundheitsprobleme verursachen oder sogar zum Tod führen können. Darunter fallen z.B. Medikamente, bei denen der Aufdruck verwechselt wurde oder Nahrung mit nicht angegebenen Allergenen (vgl. FDA, 2002, S.1f.):

Auf der Internetseite der *FDA* lassen sich die Rückrufaktionen der letzten 60 Tage aufrufen. In der Regel sind die aufgelisteten Rückrufe aufgrund des hohen Verteilungsgrades und dem gesundheitlichen Risiko der Klasse 1 zuzuordnen. Folgender Screenshot zeigt einen Ausschnitt der Rückrufe vom 02.06. bis 03.08.2004. Innerhalb dieser Zeit gab es 62 Rückrufe, davon waren 53 auf Lebensmittel bezogen, von denen 41,5% aufgrund nicht angegebener oder unbekannter Allergene und fast 40% aufgrund ihrer hohen Wahrscheinlichkeit ernsthafte Gesundheitsrisiken zu verursachen in die Klasse 1 eingestuft worden sind.¹⁰⁹



Abb. 4.1: Bildschirmkopie der aufgelisteten Rückrufe der *FDA* vom 03.08.2004
(Quelle: <<http://www.fda.gov/opacom/7alerts.html>>)

¹⁰⁹ Bei den restlichen 18,5% handelte es sich um Produkte, die fehlerhaft gekennzeichnet waren oder im Verdacht standen, Salmonellen zu haben.

Im gleichen Zeitraum erfolgte nicht ein lebensmittelbezogener Rückruf der Lebensmittelüberwachungsbehörde des Landes Nordrhein-Westfalen¹¹⁰. Während eine so hohe Anzahl an Rückrufen in Deutschland vermutlich sehr viel Beunruhigung in der Bevölkerung auslösen würde, ändert dies nichts an dem optimistischen Verhalten der Amerikaner. WEISS beschreibt in seinem Buch über die amerikanischen Lebensstile, daß gerade viele ältere Bürger „are somewhat isolated from mainstream messages, especially when it comes to health and fitness“ (Weiss, 2000, S.62). Viele Amerikaner leben gemäß dem Grundsatz, daß wenn es ihnen gestern nicht geschadet hat, sie auch heute nicht darauf verzichten müssen. Eine Denkweise, die den sehr risikobewußten Deutschen fern ist.

Das schon angesprochene Beispiel zur Einstellung und zum Kauf von gentechnisch hergestellten Lebensmittel verdeutlicht die erhöhte Risikowahrnehmung in Deutschland: Fast drei Viertel der befragten Deutschen bewerten die Gentechnik für eher gefährlich und würden daher auch keine gentechnisch hergestellten Lebensmittel kaufen (vgl. BMU, 2002, S.73f.). Demgegenüber wurde schon angeführt, daß z.B. der genmanipulierte Mais aus dem ‚StarLink-Skandal‘ oder die Tatsache, daß die Hälfte der angebauten Sojabohnen und ein Viertel des gesäten Mais 1999 implantierte Gene enthielten (die Pflanzen resistent gegen ein Herbizid machen bzw. die Giftproduktion gegen ein Raupenart ermöglichen), nicht zu Verkaufseinbrüchen im Lebensmittelbereich in den USA geführt hat (vgl. Henney, 2000, S.2).

4.4 Lebensstile der heutigen Jugend in Deutschland und in den USA

Seit Beginn des 20. Jahrhunderts war es die Jugend, die ihre jeweilige Generation prägte: Es waren in den zwanziger Jahren die Jazz- und Swingbegeisterten, in den fünfziger Jahren die ‚Halbstarken‘, am Ende der fünfziger und Anfang der sechziger Jahre die Rock’n’Roller. Die Hippies und rebellische Studenten erregten die Gemüter am Ende der sechziger und in den siebziger Jahren und in den achtziger Jahren waren es die Punks und Hausbesetzer (vgl. Roth, 2002, S.20).

Während früher das Jugendverhalten als Abweichung einer Minderheit von der allgemeinen Norm betrachtet wurde, wird es heutzutage von den Heranwachsenden schon erwartet, daß sie bestimmte Phasen durchlaufen. Nachdem in den 90er Jahren alle Stile (und auch

¹¹⁰ Telefonische Auskunft der Verbraucherzentrale Nordrhein-Westfalens am 03.08.2004. Die Salmonellengefahr bei tiefgefrorenen ‚Copperrath & Wiese‘-Torten war die letzte bundesweite Lebensmittellrückrufaktion im Januar 2003.

Musikrichtungen) durch ‚Retros‘, ‚Crossovers‘ und ‚Neos‘ noch einmal wiederbelebt wurden, existieren nun sämtliche Richtungen nebeneinander, häufig ohne eine klare Abgrenzung erkennen zu lassen. Alles ist möglich und gesellschaftlich anerkannt bzw. geduldet – ausgenommen einzelne politisch extreme Strömungen (vgl. Rink, 2002, S.3).

„Enjoying life is the most-cited goal among American teens.“¹¹¹

„Sie wollen alles sehen, hören und erleben und vor allem im Leben nichts verpassen.“¹¹²

Diese zwei Aussagen aus einer amerikanischen und einer deutschen Studie betonen das schon angesprochene Streben nach Spaß und eine Unersättlichkeit der heutigen Jugendgeneration. Doch was wollen die Jugendlichen heutzutage? Worauf legen sie Wert, was erwarten sie und im Hinblick auf die Fragestellung dieser Arbeit: Was konsumieren und essen sie und aus welchen Gründen tun sie dies?

Da Jugendliche in Deutschland und in den USA in immer jüngerem Alter als selbständige Verbraucher handeln, rücken sie zunehmend in den Blickpunkt von Marketingstrategien. Zusätzlich beeinflussen sie die Familieneinkäufe, so daß sie zu der größten konsumbestimmenden Gruppe innerhalb einer Gesellschaft geworden sind. In der *UNEP/UNESCO*-Studie wird resümiert, daß „even if we don’t tell our parents what to buy, we shape their thinking and this often translates into an active purchasing decision in the marketplace.“ (UNEP, 2001, S.17).

Studien zufolge, wirkt sich der Einfluß von Kindern und Jugendlichen in den USA auf Ausgaben von rund 290 Milliarden US-Dollar aus, in Deutschland wird von einem finanziellen Volumen von bis zu 20 Milliarden Euro gesprochen (vgl. Torres, 2001, S.4; Eisenbürger/Vogelsang, 2002, S.28). Die Jugendlichen von heute sind ernst zu nehmende Käufer – und das nicht nur, weil sie irgendwann einmal erwachsen werden, sondern weil sie heute schon eine enorme Kaufkraft besitzen. Deutsche Jugendliche (im Alter von 12-17 Jahren) bekommen durchschnittlich 25 Euro Taschengeld pro Monat (vgl. European Consumers, 2002, S.6). Mit Geldgeschenken zu Geburtstagen und kleinen Jobs kommen alle 16-17jährigen in Deutschland so auf rund 200 Millionen Euro pro Monat, die sie zur freien Verfügung haben (vgl. WuV, 2001, S.2). Amerikanische Jugendliche stehen dem in nichts nach, mit jährlich insgesamt etwa 7,5 Milliarden Euro Taschengeld verfügen sie durchschnittlich sogar über 50 Euro Taschengeld pro Woche (vgl. Cavanagh, 2000, S.9f.).

¹¹¹ Mediamark, 2003, S.1.

¹¹² Opaschowski, 1999, S.3.

Dementsprechend steigt die Zahl der Studien um die Zielgruppe ‚Jugend‘ von Jahr zu Jahr an. Mittlerweile existieren umfangreiche Untersuchungen zu ihrer politischen Einstellung, ihren Lebenszielen, ihren Ängsten, ihren Konsumgewohnheiten, ihrem Gebrauch von Drogen und Alkohol, etc. Für die deutschen Jugendlichen gibt es in diesem Bereich drei wegweisende Studien: die ‚13. Shell-Studie‘ aus dem Jahr 2000¹¹³ und die beiden letzten ‚Bravo-Faktor-Jugend-Studien‘ aus dem Bauer-Verlag aus den Jahren 2001 und 2002. Ähnliche Studien aus den USA lassen sich von Marktforschungsinstituten für ein paar Tausend Euro kaufen. Öffentlich zugänglich gibt es sie in diesem Ausmaße nicht, statt dessen werden verschiedene kleine Untersuchungen bzw. veröffentlichte Auszüge dieser Studien zum Vergleich herangezogen.

In der ‚Bravo-Faktor-Jugend-6-Studie‘ wurden 2002 knapp 550 Interviews mit Jugendlichen im Alter von 12-18 Jahren durchgeführt. Aufgrund der Antworten wurde ein Lebenswelt-Diagramm entwickelt, das die einzelnen Faktoren zeigt, die im Leben der Befragten wichtig sind. Je näher das Thema an dem ‚Ich‘ positioniert ist, desto wichtiger ist es. Die folgende Graphik zeigt die Ergebnisse der Befragung unter den 12-13-Jährigen:

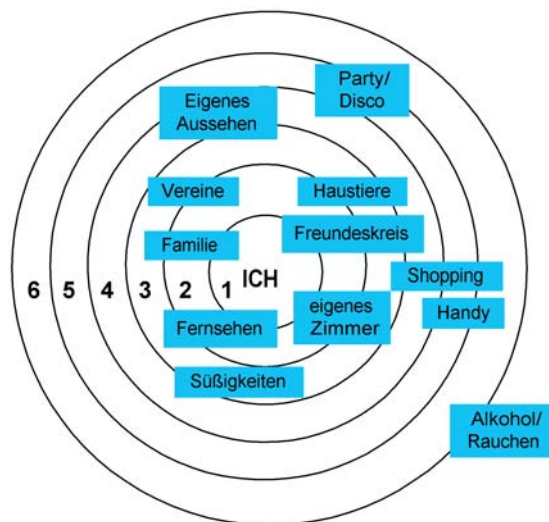


Abb. 4.2: Die Wichtigkeit der Lebenswelten von 12-13-Jährigen im Überblick
(Eigene Darstellung nach Bauer Media KG, 2002, S.11)

Man erkennt anhand dieser Darstellung, daß den Kindern der Freundeskreis, die Familie und auch das eigene Zimmer psychologisch sehr nah stehen. Dies ist kein überraschendes Ergebnis, denn Kinder suchen sich ihren Halt vor der Pubertät sowohl bei der Familie als auch bei Freunden und nutzen das Zimmer gerne als Rückzugsmöglichkeit, wenn ihnen die Welt wieder

¹¹³ Die 14. Shell-Studie von 2002 wurde kaum mit einbezogen, da sie andere Schwerpunkte behandelt, die für diese Untersuchung nicht so relevant sind.

einmal auf den Kopf fällt. Zusätzlich kann man erkennen, daß Musik, Mode, Kleidung, überhaupt das eigene Aussehen, Kino und das Einkaufen gehen allgemein, sehr wichtig sind. Bei einem Vergleich zu den über 18-Jährigen verschieben sich diese Themen jedoch erheblich:

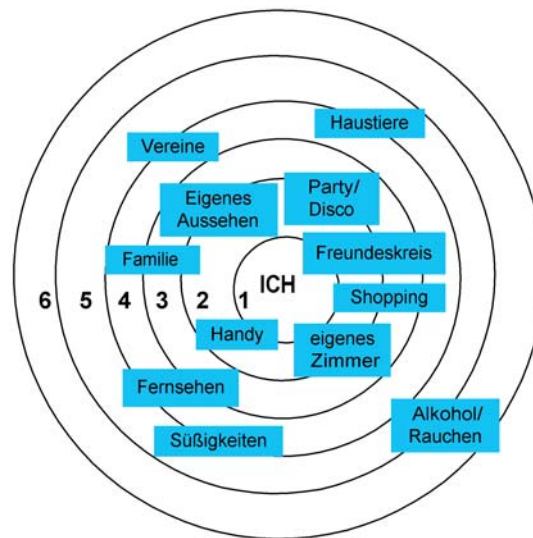


Abb. 4.3: Die Wichtigkeit der Lebenswelten von 18-Jährigen im Überblick
(Eigene Darstellung nach Bauer Media KG, 2002, S.12)

Die Loslösung von den Eltern und der Kindheit geschieht auf mehreren Ebenen: Freunde und Aktivitäten mit ihnen werden immer wichtiger – bei diesem Prozeß sind Mitgliedschaften in Vereinen oder auch Haustiere (die regelmäßig gepflegt werden müssen) eher störend. Sie orientieren sich zunehmend an Freunden als an ihrer Familie. Auch das eigene Aussehen, das Handy und das Einkaufen werden sehr viel wichtiger im Leben der Heranwachsenden. Der Genuß von Süßigkeiten wird bei vielen durch Alkohol oder Zigaretten ergänzt oder teilweise sogar ersetzt (vgl. Bauer Media KG, 2002, S.13). Die folgende Tabelle zeigt die jeweiligen Anteile, wofür deutsche und amerikanische Jugendliche ihr Geld ausgeben:

Kostenbereiche	USA (in %)	D (in %)
<i>Styling</i>		
Kleidung, Schuhe	34	37
Düfte, Körper-, Haarpflege, Haarstyling	9	5
<i>Ernährung</i>		
Getränke, Süßigkeiten, Chips, Fast-Food-Restaurants	21	17
<i>Freizeitaktivitäten</i>		
Kino, Konzerte, Musik-CDs, Zeitschriften, Bücher, Software, Videos, DVDs, Spiele, Handy	22	24
Sportartikel	6	3
<i>Sonstiges</i>		
	8	14

Tab. 4.9: Ausgaben der Jugendlichen (Eigene Darstellung, Zahlen aus Bauer Media KG, 2002, S.18 und Atkinson, 2001, S.1; Coinstar, 2003, S.1)

Die Auflistung zeigt, daß generell keine Unterschiede zwischen den Jugendlichen bestehen. Der größte Teil des Geldes wird durch Kleidung und körperliche Pflegeprodukte in das Styling investiert, an zweiter Stelle stehen Ausgaben für Freizeitaktivitäten aller Art. Mit etwa einem Sechstel ihres Geldes bezahlen sie die Besuche in Fast-Food-Restaurants bzw. andere Lebensmittel. Im gleichen Maße zahlen die Jugendlichen auch sonstige Dinge wie Geburtstagsgeschenke, Taschen/ Rucksäcke und Schulsachen. Im Rahmen dieser sonstigen Ausgaben nimmt Geld, welches in Sparbüchern angelegt wird, mit etwa 10% den größten Anteil ein. Ein großer Unterschied besteht allerdings in der Summe, die den Jugendlichen zur Verfügung steht: Insgesamt 56 Euro pro Monat haben deutsche Jugendliche (12-18jährige) durch Taschengeld, Geschenke und Verdienste durch Minijobs zur Verfügung. Amerikanische Jugendliche dagegen haben rund 200 Euro pro Monat, die sie ausgeben können (vgl. Bravo Faktor Jugend 6, 2002, S.17f.; Zollo, 1995, S.1)

Was das Konsumverhalten angeht, lassen sich, abgesehen von der finanziellen Kaufkraft, keine Unterschiede zwischen amerikanischen und deutschen Jugendlichen feststellen. Bestimmte Musikrichtungen, Videoclips und Filme aus Hollywood vermitteln weltweit eine kosmopolitische Jugendkultur, deren Mode und Lebensgefühl „The Power of Now“ (Roth, 2002, S.24f.) repräsentiert. Globalisierungsprozesse und die Möglichkeit zur technischen Vernetzung haben die Jugendlichen zusammenwachsen lassen. Doch haben diese homogenisierten Konsumwelten auch zu gleichen Lebensstilen geführt?

LÜDTKE beschreibt Lebensstile als „Gruppen, deren Performanzmuster sich ähneln und die sich jeweils durch eine spezifische Art des strukturellen und mentalen Kontextes auszeichnen“ (Lüdtke zitiert in Reichenwallner, 2000, S.34). Der strukturelle Kontext scheint durch die Globalisierung bei den Jugendlichen sehr ähnlich zu sein und auch ihr Verhalten, zumindest auf Konsum bezogen, unterscheidet sich nicht voneinander. Dennoch kann an den folgenden Beispielen gezeigt werden, daß ihre Einstellungen verschieden sind und daher auch bei den Jugendlichen zwischen einer deutschen und amerikanischen Lebensart unterschieden werden kann.

Wie in Kapitel 2.3 beschrieben, erfolgt die Sozialisation auf zwei Ebenen – dem ‚primary Me‘, welches das nähere Umfeld der Familie und Freunde beschreibt, sowie dem ‚secondary Me‘, das durch die Gesellschaftsstruktur und die Medien unmittelbar auf den Menschen wirkt. Den Eltern wird in allen Sozialisationstheorien eine besondere Bedeutung beigemessen, da sie nach der Geburt eines Individuums vor allem in den ersten Lebensjahren die prägenden Instanzen

darstellen, bevor sich die Lebenswelt des Kindes und damit der Einfluß anderer Gruppen erweitert.

Im Rahmen der schon geschilderten Untersuchung des ‚World Values Survey‘ wurden im Jahr 1990 die Personen auch zu ihren Einstellungen bezüglich der Familie befragt. Aufgrund der unterschiedlichen Familienkulturen in Ost- und Westdeutschland wurden die Daten der Bundesländer getrennt voneinander ermittelt. An dieser Stelle sind daher nur die Ergebnisse der alten Bundesländer (ABL) aufgeführt. Auf die Frage hin, welche Erziehungsziele sie für sinnvoll erachten, gaben folgende Befragten ‚sehr relevant‘ als Antwort (vgl. Gerhards/ Rössel, 2000, S.247f.):

Erziehungsziele	USA (in %)	ABL (in %)
<i>Selbständigkeit</i>		
Unabhängigkeit	52	73
Selbst Denken	72	88
Entschlossenheit	35	49
Phantasie	26	33
<i>Soziale Anpassung</i>		
Gehorsam	38	22
Harte Arbeit	49	14
Religiosität	55	19
Uneigennützigkeit	37	8

Tab. 4.10: Zustimmung zu Erziehungszielen (Eigene Darstellung nach Gerhards/ Rössel, 2000, S.248)

Die verschiedenen Erziehungsitems wurden den zwei übergeordneten Dimensionen ‚Selbständigkeit‘ und ‚soziale Anpassung‘ zugewiesen. In beiden Ländern kommt der Vermittlung der Selbständigkeit die wichtigste Rolle zu, wobei den einzelnen Werten in Deutschland eine viel höhere Bedeutung beigemessen wird als in den USA. Die Tabelle zeigt zusätzlich, daß sich Amerikaner eher an traditionellen Erziehungszielen orientieren als deutsche Eltern. Die hohen Zustimmungsquoten bei den Werten der sozialen Anpassung spiegeln die große Bedeutung religiöser Grundwerte in der amerikanischen Erziehung wider. Insofern lassen sich Unterschiede zwischen den Jugendlichen in dem von LÜDTKE angesprochenen „mental-Kontext“ konstatieren.

Auch die Befragungen der ‚13. Shell-Studie‘ aus dem Jahr 2000 und verschiedene Untersuchungen des amerikanischen Marktforschungsinstituts *Mediamark* und des *Gallup-Institutes* belegen die verschiedenen Einstellungen amerikanischer und deutscher Jugendlicher. Am deutlichsten präsentieren sich die Differenzen, wenn es um die religiöse Haltung geht. Die folgende Tabelle bezieht sich auf die Ergebnisse der ‚13. Shell-Studie‘, einer Jugendstudie vom

Gallup-Institut von 2003 und den Daten aus der ‚Monitoring the Future‘-Studie von 2001, welche regelmäßig von der *University of Michigan* durchgeführt wird:

Aussage	USA (in %)	D (in %)
Gottesdienstbesuch in der letzten Woche	50	4
Religion ist wichtig für die Lebensführung	92	17
Ich bete regelmäßig	42	15

Tab. 4.11: Einstellungen der Jugendlichen zur Religion (Eigene Darstellung; Zahlen aus Lindsay, 2003, S.11, Johnston et. al., 2001, S.14 und Deutsche Shell, 2000, S.162ff)

Die große Mehrheit der deutschen Jugendlichen (83%) hat im letzten Monat keinen Gottesdienst besucht und nur 4% gehen etwas einmal wöchentlich in die Kirche. Bei den amerikanischen Jugendlichen sieht das ganz anders aus: „The spiritual hunger among teens is remarkable“ (Lindsay, 2003, S.11) kommentiert dazu MICHAEL LINDSAY, einem für religiöse Fragen verantwortlichem Berater des *Gallup-Instituts*. Die 50% der amerikanischen Jugendlichen, die jede Woche einem Gottesdienst beiwohnen, bestätigen seine Aussage. Mehr als 60% aller Jugendlichen in den USA sind der Meinung, daß die Religion wichtig für ihre eigene Lebensführung ist. Diesen hohen Stellenwert erhält die Religion bei 17% der deutschen Befragten. Auch das Beten ist zwischen den amerikanischen Jugendlichen verbreiteter – 42% tun dies regelmäßig im Gegensatz zu 15% der deutschen Jugendlichen. Daß die religiösen Einstellungen der amerikanischen Jugendlichen sehr traditionell sind, zeigen Ergebnisse aus einer Umfrage des Haarshampoo-Herstellers *Herbal Essences*. Von den über 23.000 befragten amerikanischen Jugendlichen im Alter von 15-19 Jahren vervollständigten rund 40% die Aussage ‚If I consider sleeping with someone, he/ she is‘ mit der Ergänzung ‚wearing a wedding ring that matches mine and in my honeymoon suite.‘ (vgl. *Herbal Essences*, 2004, S.5). Die Befragungsergebnisse der amerikanischen Jugendlichen präsentieren die von den Eltern vermittelten religiösen Werte.

Eine Betrachtung der Lebensziele demonstriert weitere unterschiedliche Einstellungen der untersuchten Jugendlichen. Die folgenden Zahlen stammen aus der sogenannten ‚Teenmark-Studie‘ der amerikanischen Marktforschungsfirma *Mediamark* von 2003 und aus einer Panoramastudie, die 2001 in Nordrhein-Westfalen unter der Leitung von Professor JÜRGEN ZINNECKER durchgeführt wurde.

Lebensziele	USA (in %)	D (in %)
Erfüllten Beruf haben/ Karriere machen	83	54
Berühmt werden	28	6
Viel Geld verdienen/ reich werden	76	18
Haus bauen	84	17
Heiraten/ Kinder kriegen	78	36
Künstlerisch tätig werden	18	2
Der Gesellschaft etwas zurückgeben/ altruistische Leistungen	42	3

Tab. 4.12: Lebensziele der Jugendlichen (Eigene Darstellung, Zahlen aus Mediamark, 2003, S.1 und Zinnecker et. al., 2002, S.122)

Für die Mehrheit der amerikanischen Jugendlichen besteht ein erfülltes Leben aus einem Beruf, in dem man Karriere machen kann, viel Geld verdient, welches man dann in einen Hausbau investieren kann und außerdem benötigt wird, um sich und seine Familie zu versorgen. Diese Generation legt demnach viel Wert auf eine materialistische Lebensweise. Über die Hälfte der deutschen Jugendlichen betont zwar auch, daß sie einen Beruf haben möchten, der sie ausfüllt, aber alle anderen genannten Lebensziele werden von höchstens einem Drittel der Befragten befürwortet. Eventuell zeigt sich hier die von deutschen Eltern angestrebte Erziehung zur Unabhängigkeit – Häuser bauen und Familien gründen engen die persönliche Freiheit eben ein. Ganz charakteristisch für den Vergleich zwischen deutschen und amerikanischen Einstellungen reflektiert sich auch in diesen Ergebnissen das hohe gesellschaftliche Engagement der Amerikaner wider. Während nur 3% der deutschen Befragten altruistische Leistungen für Mitmenschen als eines ihrer Lebensziele angeben, wollen 42% der Jugendlichen aus den USA der Gesellschaft etwas zurückgeben.

Wie bei den Erwachsenen zeigt sich diese unterschiedliche Art des Engagements in den Mitgliedschaften bzw. ehrenamtlichen Tätigkeiten der Jugendlichen. Die ‚14. Shell-Studie‘ von 2002 berichtet dazu, daß 35% der deutschen Jugendlichen regelmäßig gesellschaftlich aktiv ist, wobei keine Definition von ‚oft‘ gegeben wird (vgl. Deutsche Shell, 2002, S.2). Aus den Zahlen einer Studie der *University of Los Angeles* (UCLA) von 1999 geht hervor, daß 1998 drei Viertel aller High School-Schüler der 12.Klasse ehrenamtlich durchschnittlich dreieinhalb Stunden pro Woche gearbeitet haben, wobei sich die Mehrzahl davon bei gemeindebezogenen und kirchlichen Tätigkeiten engagiert hat (vgl. Higher Education Research Institute of UCLA, 1999, S.3).

Die folgende Tabelle stellt die Umfrageergebnisse der ‚14. Shell-Studie‘ und die statistischen Auswertungen des amerikanischen *Bureau of Labor Statistics* (BLS) zu den prozentualen

Verteilungen der Mitgliedschaften bzw. ehrenamtlichen Tätigkeiten von 15-24jährigen in bestimmten Organisationen dar:

(Gemeinnützige) Organisationen	USA (in %)	D (in %)
Soziale/ gemeindeorientierte Jugendverbände	29,4	2,5
Religiöse Organisationen/ kirchliche Jugendgruppen	25,9	6,7
Umweltschutz-/ Gesundheit-/ Menschenrechtsgruppen	7,4	2,8
Bürgervereine/ politische Gruppen	4,8	3,8
Sportliche/ kulturelle Organisationen	3,1	38,8
Hilfsorganisationen	0,9	5,7

Tab. 4.13: Ehrenamtliche Tätigkeiten der Jugendlichen (Eigene Darstellung, Zahlen aus Deutsche Shell, 2000, S.276 und BLS, 2003, S.1¹¹⁴)

Bei den deutschen Befragten zeigt sich – abgesehen von Sportvereinen, denen durchschnittlich 35,1% (die restlichen 3,7% sind in kulturellen Gruppen organisiert) angehören – eine sehr geringe Beteiligung in Vereinen und Mitgliedschaften. Kirchliche Jugendgruppen stehen mit 6,7% an zweiter Stelle, dicht gefolgt von Hilfsorganisationen wie Feuerwehr und technisches Hilfswerk, die sich um die öffentliche Sicherheit kümmern, in denen 5,7% Mitglied sind. Ehrenamtliche Arbeit in sozialen Jugendverbänden wie z.B. Pfadfindern, Bürgervereinen und Umweltschutz- und Menschenrechtsorganisationen verrichten knapp 9% der deutschen Jugendlichen.

Fast 30% der amerikanischen Jugendlichen engagieren sich bei gemeindeorientierten Jugendverbänden. Zusammen mit den knapp 26%, die innerhalb der Kirche ehrenamtlichen Tätigkeiten nachgehen, arbeiten damit über die Hälfte in sozial und religiös orientierten Gruppen. Auffällig ist ihre geringe Beteiligung im sportlichen/ kulturellen Bereich – leider ließ sich diese Zahl an dieser Stelle nicht weiter aufschlüsseln. Es ist aber wahrscheinlich, daß die große Mehrheit dieser 3,1% durch das Engagement in kulturellen Organisationen zustande kommt (siehe dazu die unterschiedliche Organisation von Breitensport Kapitel 4.3, S.110).

¹¹⁴ Da das *BLS* nur die 75% der 16-24jährigen befragt hat, die ehrenamtlichen Tätigkeiten nachgehen, wurden die Zahlen auf 75% heruntergerechnet, um sie mit der deutschen Erhebung vergleichbar zu machen.

4.5 Zusammenfassung: Sozialisation, Umweltverhalten und der Einfluß der Umgebung

Sozialisation läßt einen Menschen zu einer gesellschafts- und handlungsfähigen Persönlichkeit werden. Beim Prozeß der Sozialisation entwickelt sich das menschliche Individuum in wechselseitiger Abhängigkeit und in Auseinandersetzung mit der aktuellen sozialen und materiellen Umwelt. Das Individuum übernimmt dabei die Normen und Werte der Menschen aus seiner sozialen Umwelt und eignet sich so deren Lebensstil an. Das Denken und Fühlen einer Person ist damit in die Werte und Mentalität der umgebenden Gesellschaft eingebunden. Dies beeinflußt und prägt so das individuelle Handeln.

„Umwelt“ wird innerhalb der Umweltforschung als ein soziales Konstrukt betrachtet, d.h. „Umwelt“ ist ein subjektives (Gedanken-) Gebilde, welches auf menschlicher Wahrnehmung basiert. Die Bedeutungen, die der Einzelne bestimmten Umweltbelastungen beimißt, beruhen auf eigenen Erfahrungen bzw. werden von anderen Personen gelernt. Welche Bedeutung letztlich erworben wird, hängt von der jeweiligen Sozialisation und der umgebenden Gesellschaft ab. Die Grundlage für die Erfahrung und Bewertung von Umweltproblemen sowie das Umweltverhalten eines Einzelnen liegt somit auf der gesellschaftlichen Mentalität eines Landes.

Es ist gezeigt worden, daß sich in den USA und in Deutschland relativ zeitgleich Aktionen und Umweltbewegungen entwickelt haben, die verstärkt seit den achtziger Jahren zu weltweiten Initiativen im Umweltbereich geführt haben. Sowohl diese früheren Konzepte zur Umwelterziehung als auch die heutige Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zielen auf eine Veränderung des Umweltverhaltens ab. Nach den anfänglichen Theorien der reinen Wissensvermittlung in der Umweltbildung und den Kausalmodellen zum Verhalten existieren seit der Agenda 21 und des darin postulierten Nachhaltigkeitskonzeptes übergreifendere Ansätze in diesem Bereich. Unter anderem entwickelten ROST und MARTENS ein integriertes Handlungsmodell, welches aufgrund seiner Komplexität vermehrt in Studien zum Umweltverhalten genutzt wird. Dazu wurde durch viele Beispiele illustriert, wieso eine Verhaltensänderung im Bereich der Konsum und Ernährung als zentral angesehen wird. Daß in diesen Handlungsfeldern gerade Kinder und Jugendliche eine wichtige Rolle spielen, gründet sich auf den Tatsachen, daß sie ein Drittel der Weltbevölkerung einnehmen, es um die Gestaltung ihrer Zukunft geht und sie durch ihr eigenes Geld und ihren Einfluß auf Familieneinkäufe die größte konsumbestimmende Gruppe innerhalb einer Gesellschaft

ausmachen. So liegt in der Erziehung und Wertevermittlung (durch die Gesellschaft) ein entscheidender Faktor für das spätere Verhalten von Kindern und Jugendlichen.

Da sich die Werte einer Gesellschaft im Laufe ihrer Geschichte entwickelt haben, lassen sich viele Einstellungen erst durch einen kulturgeschichtlichen Rückblick erfassen. Viele der heutigen Werte stammen von dem religiösen Erbe Deutschlands und Amerikas: Die religiöse Denkweise aus der lutherischen Zeit hat Pflichtbewußtsein, das Obrigkeitsgefühl, Disziplin und den ausgeprägten Sinn für Ordnung und Sauberkeit in der deutschen Gesellschaft verankert. Auf gleichem Weg hat die protestantische Gesinnung der ersten Immigranten die amerikanischen Bürger durch ihr Mißtrauen gegenüber dem Staat, der Betonung des Individualismus und der Selbstverantwortung beeinflusst. Und auch der Ursprung des ‚can do-spirit‘ verbunden mit einem scheinbar grenzenlosen Optimismus und einer Risikofreudigkeit liegt bei einer religiösen Vereinigung – den Quäkern.

Ein Vergleich der deutschen und amerikanischen Geschichte und dem jeweiligen alltäglichen Umweltverhalten spiegelt zwei unterschiedliche Lebensstile wider, die sich vor allem in den Performanzmustern zeigen: einen amerikanischen und einen deutschen Verhaltensstil. Die Deutschen zeigen sich ängstlicher, pflichtbewußt und durchorganisiert, während die Amerikaner risikobereiter, sorgloser und gesellschaftlich engagierter erscheinen. Die Ergebnisse einer Studie zu den Erziehungszielen amerikanischer und deutscher Eltern bekundet die hohe Relevanz von religiösen Werten zur sozialen Anpassung in den USA. Diese Vermittlung von uneigennütigen Werten in den USA und selbständigen Werten in Deutschland offenbart sich erfolgreich in den Einstellungen der Jugendlichen aus den jeweiligen Ländern.

Zusammenfassend läßt sich konstatieren, daß im Laufe der Geschichte beide Länder unterschiedliche Werte entwickelt haben, die von den Mitgliedern der Gesellschaft getragen und weitervermittelt werden. Generell läßt sich so ein amerikanischer und ein deutscher Verhaltensmuster herausarbeiten, was als Lebensstil bezeichnet werden kann. Da vor allem Jugendliche aus Industrieländern als Entscheidungsträger in der Zukunft eine wichtige Rolle in der nachhaltigen Entwicklung spielen werden, ist es wichtig, daß sie von der umgebenden sozialen Umwelt Werte vermittelt bekommen, mit denen sie umweltbewußt handeln können.

5 Empirische Untersuchung zum Umwelthandeln von deutschen Schülern in Washington und in Köln

Bei interkulturellen Vergleichen treten häufig Schwierigkeiten bei der Entwicklung geeigneter Indikatoren auf, da diese in unterschiedlichen Kulturen oft verschieden verstanden werden (vgl. Trommsdorff, 1989a, S.18f.). Um diesem Problem zu entgehen und im Sinne der Fragestellung die Rolle von Lebensstilen in Bezug auf das Umweltverhalten herausarbeiten zu können, wurden deutsche Schüler in den USA und Deutschland als Befragungsgruppen ausgewählt. Aufgrund ihrer deutschen Sozialisation und der Tatsache, daß an beiden Vergleichsschulen nach dem gleichen Schul-Curriculum unterrichtet wird – und so davon ausgegangen werden kann, daß die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Schule zu gleichen Anteilen stattfindet – ist die Vergleichbarkeit der Gruppen gegeben.

Im folgenden werden die beiden dieser Studie zugrundeliegenden, untersuchten Schulen die ‚Deutsche Schule Washington‘ und das ‚Friedrich-Wilhelm-Gymnasium‘ in Köln vorgestellt sowie Grundzüge des Auslandsschulwesens erläutert. Des weiteren erfolgen ein kurzer Abriss zur empirischen Sozialforschung und eine detaillierte Beschreibung der benutzten Untersuchungsmethoden.

5.1 Vorstellung des deutschen Auslandsschulwesens

Mit der Eröffnung von deutschen Schulen in Brüssel 1803, in Hermannsburg in Südafrika 1856, in Sao Paulo 1878 und in Istanbul 1898 kann das deutsche Auslandsschulwesen heute auf eine rund 200jährige Geschichte zurückblicken (vgl. Deutsche Schule Brüssel, 2003, S.4; Deutsche Schule Hermannsburg, 2003, S.2; Mahl/ Disch, 2003, S.2; Deutsche Schule Istanbul, 2003, S.1). Zunächst waren es häufig Missionare oder auch ausgewanderte Ärzte, Kaufleute und Handwerker, die die Schulen gründeten, um den einheimischen bzw. ihren eigenen Kindern die evangelische Lehre und preußische Tugenden beizubringen. Schwierig war der Schulbetrieb während der beiden Weltkriege – in dieser Zeit mußten viele Schulen geschlossen werden (vgl. Schubert, 2003, S.1).

Doch nach der Gründung der Bundesrepublik Deutschland öffneten nach und nach auch die deutschen Schulen im Ausland wieder ihre Türen. Mit den zunehmenden Exportgeschäften in den sechziger und siebziger Jahren und der vermehrten Ansiedlung von deutschen Unternehmen

im Ausland gelangte das Auslandsschulwesen zu einem zweiten Gründungshöhepunkt. Für viele deutsche Kinder, deren Eltern bei deutschen Unternehmen im Ausland tätig waren, gab es bis dahin nur den Schulbesuch auf einer einheimischen Schule. Aus dieser Schulnot heraus und mit dem Gedanken, langfristig auch weiterhin Mitarbeiter in ausländische Niederlassungen zu entsenden, gründeten die deutschen Unternehmen im Ausland deutsche Schulen (vgl. Plöger, 2001, S.4).

Mit einer stetig wachsenden Anzahl von deutschen Schulen im Ausland und dem parallel dazu steigenden Bedarf an deutschen Lehrkräften wurde 1974 die *Zentralstelle für das Auslandsschulwesen* (ZfA) innerhalb des *Auswärtigen Amtes* gegründet (vgl. BVA, 2000, S.19).

5.1.1 Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

Die *Zentralstelle für das Auslandsschulwesen* untersteht formal dem *Bundesverwaltungsamt* (BVA). Rund 100 Mitarbeiter kümmern sich in sechs Referaten um die schulische Arbeit im Ausland. Von hier aus werden über 500 Schulen jeglicher Art auf der ganzen Welt personell und finanziell gefördert. Dazu kommen etwa 2.100 Lehrkräfte jeglicher Art und Fachberater, die ins Ausland entsandt werden und ebenso finanziell und pädagogisch von dieser Abteilung unterstützt werden (vgl. Ischinger, 2001, S.3).

Zu den wichtigsten Aufgaben der *ZfA* gehören:

- Auswahl und Entsendung, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften
- Bezahlung der entsendeten Lehrkräfte
- Betreuung und Beratung der Schulen (in organisatorischer, pädagogischer und finanzieller Hinsicht)
- Unterstützung der Verwaltung der Schulen durch Aus- und Fortbildung von Verwaltungsleitern
- Rechtsangelegenheiten des Auslandsschulwesens
- Durchführung und Bewertung von Deutschprüfungen (Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz)

Das *Auswärtige Amt* veranschlagt für die schulische Arbeit im Ausland etwa 175 Millionen Euro jährlich – aufgrund der angespannten deutschen Haushaltslage mit einer fallenden Tendenz (vgl. BVA, 2003a, S.1).

5.1.2 Die Organisation deutscher Auslandsschulen

Die 117 deutschen Schulen im Ausland mit insgesamt 70.000 Schülern (vgl. Lauer, 2002, S.1)¹¹⁵ lassen sich in drei Kategorien einteilen (vgl. Auswärtiges Amt, 2002, S.5):

1. Schulen mit verstärktem Deutsch-Unterricht,
2. Begegnungsschulen,
3. Deutschsprachige Auslandsschule (früher auch ‚Expertenschule‘ genannt).

Die Schulen mit verstärktem Deutsch-Unterricht existieren vor allem in Südamerika und Asien. Dies sind nationale Schulen, an denen das deutsche Sprachdiplom Stufe II (berechtigt zur Immatrikulation an deutschen Universitäten) neben einem einheimischen Abschluß angeboten wird.

Sowohl in Mittel- und Südamerika als auch in Europa finden sich viele Begegnungsschulen. Hier beträgt der Anteil der deutschen Schüler nur rund 10-35%. Dementsprechend existieren meistens zwei Züge pro Klassenstufe– einer, der mit der deutschen Reifeprüfung abschließt und ein zweiter, der entweder zum einheimischen Abschluß oder dem weltweit anerkannten ‚Internationalen Baccalaureat‘ führt.

Die sogenannten deutschsprachigen Auslandsschulen (insgesamt 44) befinden sich vor allem in Europa und in wichtigen Metropolen auf der ganzen Welt. An diesen Schulen werden insgesamt 9.000 Schüler weltweit unterrichtet – gut 70 % (6.500) sind deutscher Abstammung (vgl. Lauer, 2002, S.1). Um Kindern von ins Ausland versetzten Managern, Diplomaten oder Wissenschaftlern jederzeit die Möglichkeit zu bieten, wieder an eine Schule in Deutschland zurückzukehren, wird bei diesem Schultyp der Unterricht nach dem deutschen Gymnasialmodell organisiert und durchgeführt.

Unabhängig von der Bezeichnung bzw. des Anteils der deutschen Schüler müssen diese drei Schultypen folgende Kriterien erfüllen, um als deutsche Schule anerkannt zu werden (vgl. Auswärtiges Amt, 2002, S.4):

- sie müssen deutsche Abschlüsse anbieten, für die sie eine bestimmte Anzahl von deutschen Lehrkräften von der *ZfA* vermittelt und bezahlt bekommen,
- und sie erhalten dafür zusätzlich als Unterstützung eine ‚Schulbeihilfe‘ aus dem Etat des *Auswärtigen Amtes*.

¹¹⁵Davon sind rund 17.000 Schüler deutsche Staatsbürger.

5.1.3 Die Finanzierung deutscher Auslandsschulen

Alle deutschen Auslandsschulen werden durch Vereine oder Stiftungen in privater Trägerschaft betrieben (vgl. BVA, 2003a, S.1). Dies ermöglicht einen deutschen Unterricht vor Ort, bei dem sowohl dem örtlichen Recht als auch den deutschen Anforderungen Rechnung getragen werden kann. Manchmal erscheinen die jeweiligen Satzungen von Schulen, die schon 150 Jahre alt sind, als sehr überholt. Doch jede kleine Änderung muß wohl überlegt sein, damit nicht plötzlich die deutsche Schulbehörde oder die des Gastlandes die weitere Zulassung verweigern kann (vgl. Auswärtiges Amt, 2002, S.6).

Die Finanzierung der Schulen erfolgt zum größten Teil durch das Schulgeld. Die ‚Schulbeihilfe‘ des *Auswärtigen Amtes* reicht bei weitem nicht aus, um den schulischen Betrieb zu gewährleisten. Obwohl die Gebäude in der Regel der Bundesrepublik Deutschland gehören und den Schulen daher mietfrei zur Verfügung gestellt werden, entfällt ein großer Kostenpunkt, aber dennoch fallen viele Personalkosten an: z.B. erhielt die ‚Deutsche Schule Den Haag‘ in den Niederlanden im Jahr 2001 etwa 120.000 Euro. Davon müssen die sogenannten Ortslehrkräfte (Lehrer aus dem Gastland; die ‚abgeordneten‘ deutschen Lehrer werden von der *ZfA* bezahlt) und die Verwaltungs- und Hausangestellten, sowie Reparaturen an den Gebäuden bezahlt werden. Um mit einem jährlichen Finanzbedarf von etwa 3 Millionen Euro die Schule in Den Haag unterhalten zu können, beträgt seit dem Schuljahr 2001/2002 das Schulgeld 450 Euro pro Monat pro Kind (ebenda, S.4ff.).

Insgesamt beläuft sich das Haushaltsvolumen aller deutschen Schulen im Ausland auf rund 550 Millionen Euro. Nur ein knappes Drittel stammt dabei aus dem Bundeshaushalt, mehr als zwei Drittel werden durch das zu zahlende Schulgeld oder durch andere Arten der Eigenfinanzierung aufgebracht (vgl. Braun, 2002, S.1).

Hierzu legen die deutschen Schulen sehr viel Kreativität an den Tag: Sie veranstalten Spendenaktionen (für neue Schulmöbel, Bücher etc.) und Schulfeste (‚Oktoberfest in Johannesburg‘), vermieten Werbeflächen auf ihren Grundstücken, verkaufen die Namen von naturwissenschaftlichen Räumen an Unternehmen (z.B. ‚Siemens-Raum‘ für einen Physikraum), vermieten die Räumlichkeiten an andere Organisationen und Vereine am Nachmittag und Abend, gründen Orchester, welche durch Konzerte Einnahmen erzielen, bieten extracurriculare Aktivitäten wie z.B. Deutschkurse für Einheimische oder auch spezielle Förderkurse in den Sommerferien an oder zeichnen für jeden neuen Schüler ein ‚Loan Certificate‘ (Darlehens-Zertifikat) im Wert von 10.000 Euro, welches drei Monate nach dem Ausscheiden des Schülers zinslos wieder zurückerstattet wird (vgl. Swoboda, 2002, S.2ff.).

5.1.4 Zusätzliche Unterstützung deutscher Auslandsschulen

Da diese Finanzierungsangelegenheiten weit über die eigentliche Schulleiterposition hinausgehen, entschloß sich die *ZfA* 1974, an jede deutsche Schule einen deutschen Verwaltungsbeamten abzuordnen. Dieser Verwaltungsleiter sorgt für eine weitgehende Entlastung des Schulleiters in allen Verwaltungs-, Finanz-, Rechts-, Gebäude- und Grundstücksfragen (vgl. Auswärtiges Amt, 2002, S.6f.).

Doch nicht nur diese zusätzliche Personalstelle und der enorme Aufwand zur Eigenfinanzierung zeigen die Unterschiede zu einer Schule in Deutschland. Auch die Eltern der Schüler sind durch Fördervereine, Schulvorstand und vor allem durch sehr engagierte Elternbeiräte aktiver als es häufig in Deutschland der Fall ist. Gerade sie möchten, daß sich ihre Kinder an der Schule wohl fühlen, denn schließlich dient auch die Schule als eine Art Heimatersatz. Daher ist es nicht ungewöhnlich, wenn die Mütter das Mittagessen in der Schulkantine organisieren, kochen und anschließend verkaufen, die Schulbibliothek betreiben oder bei Lehrerausfall auch als sogenannte ‚substitute teachers‘ notfalls Vertretungsunterricht geben (ebenda, S.8). Deutsche Schulen im Ausland ähneln von der Organisation Privatschulen. Mit einem sehr engagierten Team von Schulleitung, Lehrern, Eltern und weiteren Förderern ist es so auch in finanziell schwierigen Zeiten möglich, Kindern und Jugendlichen im Ausland eine deutsche Schulbildung zu ermöglichen.

5.2 *Die Deutsche Schule Washington*

5.2.1 Die geographische Lage

Die ‚Deutsche Schule Washington‘ liegt in Potomac, einem Ort in Montgomery County, Maryland, etwa 20 Autominuten nordöstlich von der amerikanischen Hauptstadt Washington D.C. entfernt. Aufgrund der Nähe zählt dieser Landkreis noch zum städtischen Einzugsgebiet von Washington D.C., ist aber politisch an den Staat Maryland gebunden. Potomac hat 23.000 Einwohner auf einer Fläche von 17qkm und ist eine sogenannte ‚incorporated city‘, d.h. diese Stadt ist nicht im Stadtregister eingetragen. Dies ist in der amerikanischen Gesetzgebung möglich – solche Städte haben dann keinen Bürgermeister oder Stadtrat, sondern werden von der Verwaltung des jeweiligen Landkreises regiert (vgl. US Census Bureau, 2000a, S.19). Die Verwaltung von Montgomery County kümmert sich dann auch um typische Verwaltungsaufgaben wie die Müllbeseitigung, Straßenausbau, Steuern, etc.

Das Stadtgebiet von Washington D.C. umfaßt eine Fläche von 177qkm und hat 572.000 Einwohner. Dagegen fällt Montgomery County mit einer Fläche von 1.272qkm und knapp 900.000 Einwohnern vergleichsweise groß aus. Während so sich dementsprechend 3230 Bürger einen Quadratkilometer in Washington D.C. teilen müssen, leben in Montgomery County nur 707 Einwohner pro qkm. Darüber hinaus sind fast ein Zehntel der Landkreisfläche Wälder und Parks, dazu kommt eine aus Seen bestehende Wasserfläche von 0,5qkm (vgl. Greater Washington Initiative, 2001, S.1).

Montgomery County gehört mit zu den am schnellsten wachsenden Regionen der USA: Mehr als 23.000 Firmen sorgen für einen stetigen Zuwachs von Arbeitern und Angestellten mit ihren Familien. Fast 50% der arbeitenden Bevölkerung sind im Dienstleistungsgewerbe tätig (Versicherungen, Finanzen, Immobilien). An zweiter Stelle folgen mit je knapp 17% Bedienstete der Bundes- und Landesregierung und Angestellte im Einzelhandel. Die gute Wirtschaftslage spiegelt sich auch in der Arbeitslosenquote wider – nur 2,1% waren bei der Volkszählung im Jahr 2000 arbeitslos (ebenda, S.3).

Im Gegensatz zu Washington D.C., wo der Anteil der afro-amerikanischen Bevölkerung mehr als 63% beträgt (vgl. US Census Bureau, 1998a, S.1), hat Montgomery County mit 65% mehrheitlich weiße Einwohner. Mit nur rund 15% stellen die Afro-Amerikaner mit Asiaten (11%) und hispanischen Einwanderern (ebenfalls 11%) in diesem Landkreis eine Minderheit dar (vgl. Greater Washington Initiative, 2001, S.2). Das durchschnittliche Jahreseinkommen eines Haushaltes beträgt hier mehr als 62.000 US-Dollar und liegt damit über dem US-amerikanischen Durchschnitt von 37.000 US-Dollar (vgl. US Census Bureau, 2000b, S.1/19). Insofern läßt es sich dann auch erklären, woher das Schulgeld für die 237 privaten Schulen im Landkreis (im Vergleich zu 190 öffentlichen Schulen) stammt. Jeder vierte Schüler in Montgomery County geht auf eine Privatschule – dies entspricht ebenfalls nicht dem US-amerikanischen Durchschnitt (vgl. Greater Washington Initiative, 2001, S.3).

Aufgrund dieser Ausführungen bleibt also festzuhalten, daß Montgomery County zu den dünner besiedelten Landkreisen um Washington zählt¹¹⁶ und durch die verminderte Bebauung auch mehr grüne Landschaft besitzt.

¹¹⁶ Bei der Betrachtung des gesamtamerikanischen Durchschnitts von 30 Einwohnern pro qkm zählt Montgomery County allerdings zu den dicht besiedelten Landkreisen der USA.

5.2.2 Das Schulprofil

Die ‚Deutsche Schule Washington‘ entstand 1961. Wie alle anderen deutschen Auslandsschulen ist auch sie eine Privatschule und wird von einem Schulverein getragen. Alle Eltern treten bei der Anmeldung ihrer Kinder automatisch diesem Verein bei. Sie wählen einen neunköpfigen Vorstand aus ihren Reihen, der dann für die Sicherstellung des Schulbetriebs verantwortlich ist. Bei den Sitzungen des Vorstands nehmen außerdem folgende Personen mit beratender Stimme teil: der Schulleiter, sein ständiger Vertreter, der Vorsitzende des Elternbeirats und ein Vertreter der Deutschen Botschaft (vgl. DSW, 2003a, S.1f.).

Vom Kindergarten über die Vorschule bis zur 13. Klasse besuchen fast 600 Schüler die Schule. Fast 80% der Schüler haben die deutsche Staatsangehörigkeit (vgl. BVA, 2003b, S.2). Zum größten Teil verlassen die Schüler die Schule nach zwei bis drei Jahren wieder – nämlich dann, wenn die nach Washington entsandte Familie wieder nach Deutschland zurückkehrt. Zu 10-15% wird die Schule von Kindern besucht, deren Eltern dauerhaft in der Washingtoner Gegend leben¹¹⁷. Hier ist es oft nur ein Elternteil, welches ursprünglich aus Deutschland stammt (ebenda, S.3).

Auch das 57-köpfige Lehrerkollegium besteht zum größten Teil aus deutschen Staatsbürgern: während 14 sogenannte Auslandsdienstlehrkräfte (von der *ZfA* entsandt und bezahlt) hier tätig sind, unterrichten weitere 35 dauerhaft in Washington ansässige Deutsche (sogenannte Ortslehrkräfte) und acht weitere Lehrer, die sogenannten sonstigen Ortslehrkräfte, die häufig englische, französische oder spanische Muttersprachler und daher für den Sprachunterricht verantwortlich sind (vgl. DSW, 2003a, S.1; BVA, 2003b, S.1f.).

Im Allgemeinen unterrichtet die DSW nach den Richtlinien des Lehrplans von Nordrhein-Westfalen. Teilweise (vor allem im Englisch-Unterricht) erfolgt eine Angleichung an die Richtlinien des Staates Maryland. Dementsprechend bietet die Schule neben den deutschen Abschlüssen (Hauptschule, Realschule und Abitur) auch das amerikanische High School Diploma nach der 12. Klasse an (vgl. BVA, 2003b, S.2).

Die Unterrichtssprache ist deutsch – als einzige Ausnahme wird das Fach amerikanische Geschichte in Englisch unterrichtet. Die Bewertung erfolgt nach dem amerikanischen Notensystem: die deutschen Noten 1-6 entsprechen dabei den Buchstaben A+ bis E, wobei ein C eher einer 3 entspricht und es daher eigentlich keine 6 gibt (vgl. DSW, 2003b, S.1).

¹¹⁷ In dem diesjährigen Abiturjahrgang haben zwei von 19 Schülern die DSW von der Grundschule bis zum Abitur besucht.

Das Schuljahr beginnt immer Ende August und endet im Juni. Innerhalb dieser Zeit gibt es sechs Wochen Ferien (Herbst-, Weihnachts-, Winter- und Osterferien). Darüber hinaus gelten die entsprechenden Feiertage der USA. Der Unterricht findet von Montag bis Freitag statt und beginnt in der Regel um 8.30 Uhr (in der Oberstufe manchmal auch schon um 7.35 Uhr) und endet je nach Klassenstufe zwischen 15 und 16 Uhr. Die Schüler können in der zweiten großen Pause ein warmes Mittagessen zu sich nehmen. Nach dem Unterricht werden verschiedene freiwillige Arbeitsgemeinschaften wie Chor, Orchester, Theater, Basketball, Schwimmen, Fußball, Volleyball, Fotoclub und ‚Yearbook‘ angeboten (vgl. DSW, 2003a, S.2).

Die Schule verfügt über eine große Bibliothek (27.000 Bücher) mit zehn Schüler-Computerarbeitsplätzen inklusive Zugang zum Internet. Dazu kommen diverse Fachräume für Kunst, Musik, Naturwissenschaften und ein zusätzlicher Computerraum mit 26 vernetzten Computern. Außerdem gibt es neben einem großen Auditorium ein Fotolabor, drei Sporthallen, einen Sportplatz, einen Spielplatz und ein eigenes Schwimmbad. Die Grundschule verfügt über eine eigene Bibliothek mit nochmals drei Schüler-Computerarbeitsplätzen mit Zugang zum Internet und einen separaten Musiksaal (vgl. BVA, 2003b, S.2).

Die DSW ist zweizügig organisiert, d.h. pro Jahrgang gibt es zwei Klassen. Die Klassenstärke beträgt zwischen 15 und 20 Schülern und ist damit niedriger als an ‚normalen‘ Schulen in Deutschland und auch viel niedriger als an deutschen Privatschulen¹¹⁸. Von den rund 40 Schülern der Jahrgangsklasse 12 bleiben 80% an der Schule, um ihr Abitur zu machen. Anschließend besuchen alle ein College in den USA oder Kanada (20%) bzw. eine Universität oder Fachhochschule in Europa (80%) (vgl. DSW, 2003b, S.1.).

5.3 Friedrich-Wilhelm-Gymnasium, Köln

5.3.1 Die geographische Lage

Das ‚Friedrich-Wilhelm-Gymnasium‘ liegt etwa 15 Autominuten südlich vom Kölner Dom und der Innenstadt entfernt. Köln ist mit mehr als einer Million Einwohnern die bevölkerungsreichste Stadt in Nordrhein-Westfalen und durch den Sitz verschiedener Bundesinstitutionen¹¹⁹ und vieler deutscher Spitzenverbände¹²⁰ auch eine der bedeutendsten

¹¹⁸ Zum Vergleich sei an dieser Stelle auf zwei private Schulen in Nordrhein-Westfalen verwiesen: Das Pädagogium Bad Godesberg hat durchschnittlich 29 Schüler, das Gymnasium Schloß Hagerhof in Bad Honnef hat bis zu 25 Schüler pro Klasse in der Oberstufe (vgl. http://www.paedagogium-godesberg.de/01_02_00_daten_und_fakten.html; <http://www.hagerhof.de/index2.htm>).

¹¹⁹ Zum Beispiel: Bundesamt für Verfassungsschutz, Bundesverwaltungsamt.

Metropolen in der Rhein-Main-Region. Darüber hinaus ist Köln durch die zahlreichen Produktionsstudios und den dazugehörigen Industriezweigen einer der wichtigsten Medienstandorte Deutschlands.

Das Stadtgebiet von Köln umfaßt rund 405 qkm, wovon mehr als 20% auf Grünflächen, Parks und Wälder und 5% auf Wasserflächen entfallen. Des weiteren werden mehr als 20% landwirtschaftlich oder gärtnerisch genutzt, so daß nur die Hälfte mit Häusern bebaut ist bzw. als Verkehrsfläche genutzt wird. Dementsprechend dicht besiedelt ist die Stadt – mehr als 2.500 Menschen leben hier durchschnittlich auf einem Quadratkilometer (vgl. Stadt Köln, 2003b, S.1). Die Stadt Köln hat in den letzten Jahrzehnten einen Wandel von einer stark industriell geprägten Stadt hin zu einem der großen deutschen Dienstleistungszentren vollzogen. Fast drei Viertel aller Beschäftigten sind im Dienstleistungsberufen tätig. Dann folgen mit großem Abstand etwa 18% der Arbeitnehmer, die in der Fertigungsindustrie¹²¹ arbeiten und knapp 7%, die weiteren technischen Berufen nachgehen. Doch aufgrund der allgemein angespannten deutschen Wirtschaftslage liegt auch hier die Arbeitslosenquote mit 11,8% auf einem ihrer Höchststände (vgl. Stadt Köln, 2003c, S.1ff.).

Der Ausländeranteil liegt in Köln mit 18% etwa doppelt so hoch wie im bundesweiten Durchschnitt von knapp 9% (vgl. Statistisches Bundesamt Deutschland, 2003, S.1). Mit fast 7% stellen türkische Einwohner die ausländische Mehrheit – gefolgt von mehr als 3% aus den ehemaligen russischen Ländern und Jugoslawien und 2% aus Italien (vgl. Stadt Köln, 2003d, S.1ff.). Das durchschnittliche Jahreseinkommen pro Kopf beträgt hier knapp 18.000 Euro und liegt damit über dem bundesdeutschen Durchschnitt von 16.700 Euro (vgl. Landesdatenbank Nordrhein-Westfalen, 2003, S1; Statistisches Bundesamt Deutschland, 2004, S.1).

5.3.2 Das Schulprofil

In Nordrhein-Westfalen ist der Schulleiter zugleich Lehrer der Schule. Er ist verantwortlich für die Sicherung und Durchführung der Bildungs- und Erziehungsarbeit in der Schule. Zudem ist er der Vorgesetzte für alle an der Schule tätigen Personen, vertritt die Schule nach außen hin und trägt die Verantwortung für die Verwaltung der Schule. Die meisten Schulen sind in öffentlicher Trägerschaft, d.h. die kommunalen Körperschaften (hier die Stadt Köln) müssen sowohl für die materiellen Kosten (Bau, Unterhaltung, Möbel, Ausstattung) aufkommen als auch das nichtpädagogische Personal (Hausmeister, Putzfrauen) bezahlen¹²². Da die Lehrer und der

¹²⁰ Zum Beispiel: Sitz des Deutschen Städtetages, Arbeitgeberverband Gesamtmetall, Deutscher Mieterbund, Bundeszahnärztekammer, Duales System Deutschland.

¹²¹ Die Konzerne Ford und Deutz, sowie Toyota haben im Großraum Köln sehr große Produktionsstandorte.

¹²² Die Kommunen wiederum erhalten aufgrund ihrer Schülerzahlen Finanzaufweisungen vom Land.

Schulleiter beamtet oder auch als Angestellte im Öffentlichen Dienst tätig sind, werden ihre Gehälter direkt vom Staat bezahlt (vgl. MSJK NRW, 2003, S.8f.).

Das ‚Friedrich-Wilhelm-Gymnasium‘ ist 1825 entstanden. Da es in Nordrhein-Westfalen keine Orientierungsstufe gibt, beherbergt das Gymnasium insgesamt rund 700 Schüler von der 5. bis zur 13. Klasse (vgl. Bildungsportal Nordrhein-Westfalen, 2003, S.1). Nur ein sehr geringer Teil (unter 5%) der Schüler besitzt nicht die deutsche Staatsbürgerschaft. Auch alle der 55 Lehrer kommen aus Deutschland.

Der Unterricht erfolgt in deutscher Sprache. Mit Beginn des Schuljahrs 2004/05 wird ein bilingualer Unterricht in Geschichte und Biologie in englischer Sprache angeboten werden, dessen Einführung von den Eltern begrüßt wurde. Darüber hinaus bietet die Schule – im Gegensatz zu vielen anderen Schulen – zunächst Latein als erste Fremdsprache an. Ab Klassenstufe 7 folgt dann Englisch und in der 9. oder 11. Jahrgangsstufe kann zusätzlich noch Französisch belegt werden (vgl. Bildungsportal Nordrhein-Westfalen, 2003, S.1).

Ein Schuljahr richtet sich nach den auf der Kultusministerkonferenz abgesprochenen Ferienplänen für die Länder. Die Schulen in Nordrhein-Westfalen haben insgesamt zwölf Wochen Ferien im Jahr, die sich folgendermaßen verteilen: sechs Wochen Sommerferien und je zwei Wochen im Herbst, zu Weihnachten und zu Ostern. Darüber hinaus gelten die Feiertage des Landes Nordrhein-Westfalen und jede Schule kann bis zu vier bewegliche Ferientage ansetzen (vgl. Bildungsportal Nordrhein-Westfalen, 2004, S.1).

Der Unterricht findet von Montag-Freitag in der Zeit von 8-13.30 Uhr statt. In den höheren Jahrgängen geht der Unterricht auch manchmal bis 15 Uhr. An einem Schulkiosk können Schüler und Lehrer den ganzen Tag belegte Brötchen, Getränke und andere Kleinigkeiten kaufen. Nach dem Unterricht werden verschiedene freiwillige Arbeitsgemeinschaften wie Schülerzeitung, Theater, Chor und Fotografie angeboten. Die Schule verfügt zusätzlich über eine Bibliothek, mehrere naturwissenschaftliche Räume und einen Oberstufenarbeitsraum, in dem zahlreiche Computer stehen. Darüber hinaus ist fast jeder Klassenraum mit einem Computer ausgerüstet.

Die Schule ist bis zur achten Klasse dreizügig organisiert, anschließend gibt es nur noch zwei Klassen pro Jahrgang, die je etwa 25 Schüler umfassen. Die Durchfallquote beim Abitur liegt bei 1-2%. Doch nur rund 35% der Abiturienten entschließen sich danach für ein Studium an einer Universität oder Fachhochschule (vgl. HIS, 2004, S.11). Der Rest beginnt in der Regel eine Ausbildung.

5.4 Abriß zur empirischen Sozialforschung

Im Rahmen dieser Arbeit sollen nicht alle verschiedenen Richtungen und Ausprägungen der empirischen Sozialforschung erläutert werden. Dennoch wird ein grober Einstieg in dieses umfangreiche Thema geleistet, um die Nachvollziehbarkeit des Vorgehens zu ermöglichen und die relevanten Felder für diese Arbeit vorzustellen.

Das Ziel empirischer Sozialforschung ist die möglichst genaue Erkundung gesellschaftlicher Wirklichkeit. Innerhalb dieser Wissenschaft unterscheiden sich die Gründe, Perspektiven und Herangehensweise je nach Forschungsrichtung erheblich (vgl. Atteslander, 1995, S.13f.).

Die quantitative Sozialforschung basiert auf einer zahlenmäßigen Erfassung von Variablen, die anschließend in Beziehung gesetzt werden. Dazu werden vorab sogenannte ‚Wenn-dann‘-Hypothesen aufgestellt. Es wird versucht, Theorien zu überprüfen und allgemeine Gesetzesaussagen zu finden.

Bei der qualitativen Sozialforschung dagegen haben die Vorannahmen einen offeneren Charakter. Wissenschaftler, die qualitative Ansätze nutzen, haben keine vorab endgültig definierten Begriffe, Konzepte oder auch Meßinstrumente. Es findet eine beschreibende Erfassung statt, bei der die Daten zum Abschluß interpretiert werden können (vgl. Lamnek, 1993, S.201ff.). Das Ziel dieser Studien liegt in erster Linie nicht in der Überprüfung von Hypothesen, sondern eher in der Entwicklung von Theorien (vgl. Kromrey, 1998, S. 520). Basierend auf den bisher fehlenden vergleichenden internationalen Erhebungen zum Umweltverhalten von Jugendlichen trifft dieser qualitative Ansatz auf die vorliegende Untersuchung zu. PAUL LEEDY und JEANNE ORMROD weisen in ihrem Buch zum Forschungsdesign sozialwissenschaftlicher Studien darauf hin, daß qualitative Studien dazu dienen, das eigentliche Forschungsproblem näher zu definieren und einzugrenzen:

„When little information exists on a topic, when variables are unknown...a qualitative study can help define what is important – that is, what needs to be studied.“¹²³

Gerade wenn der Forschungsgegenstand sehr komplex, unübersichtlich oder auch teilweise unbekannt ist, bieten sich qualitative Methoden an. Mit ihrer Hilfe kann der Wissenschaftler die Wirklichkeit induktiv erfassen, beschreiben und analysieren. Wenn dann die Struktur des Forschungsproblems bekannter ist, können quantitative Methoden eingesetzt werden (vgl. Heinze, 2001, S.27). Dies bedeutet natürlich nicht, daß qualitative Sozialforschung ohne

¹²³ Leedy, Ormrod, 2001, S.148.

fundierte Vorarbeiten geleistet werden kann. Auch bei dieser Art von Studien fließen Vorwissen, Vermutungen und unbestätigte Hypothesen in die Untersuchung mit ein. Doch häufig ergeben sich präzise Fragestellungen erst als Resultat einer Studie (vgl. Diekmann, 1998, S.163). Die Grenzen zwischen qualitativen und quantitativen Ansätzen sind daher als fließend zu betrachten.

5.4.1 Der Ablauf einer empirischen Studie

Der Ablauf einer empirischen Studie ist sowohl bei quantitativen als auch bei qualitativen Forschungsansätzen vergleichbar. Dieser Prozeß läßt sich grob in die folgenden fünf Phasen unterscheiden (vgl. Dreier, 1994, S.17 und 36f.; Diekmann, 1998, S.162):

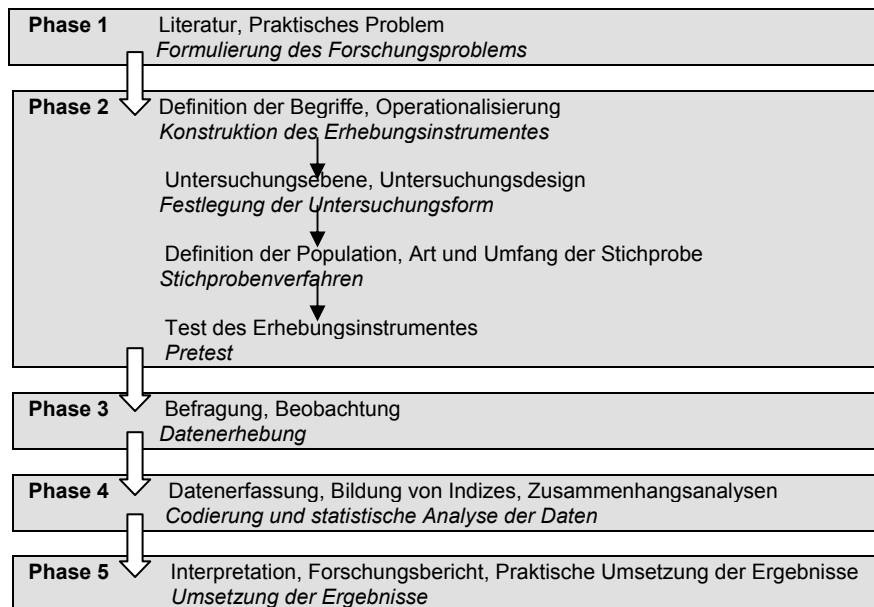


Abb. 5.1: Phasen einer empirischen Untersuchung (Eigene Darstellung nach Diekmann, 1998, S.166f.)

Am Anfang jeder empirischen Arbeit steht eine Forschungsfrage. Es muß deutlich werden, auf welche Fragestellung der Forscher eine Antwort sucht. Anschließend erfolgt die Festlegung und Entwicklung der Untersuchungsmethode, bevor dann die Phase der Datenerhebung beginnt. Nach der Erfassung und Analyse der Daten werden diese interpretiert und als Ergebnisse der Studie präsentiert.

Neben der groben Differenzierung in quantitative und qualitative Studien gibt es noch andere Ansatzpunkte, um empirische Studien zu klassifizieren. In Anlehnung an DIEKMANN wird an dieser Stelle die Unterscheidung nach den Untersuchungszielen dargestellt. DIEKMANN differenziert die Studien in explorative Untersuchungen, in deskriptive Untersuchungen, in die Prüfung von Hypothesen und Theorien sowie in Evaluationsstudien. Explorative Studien

werden durchgeführt, wenn ein Sachverhalt in einem relativ unbekannten Bereich in Erfahrung gebracht werden soll. Diese Studien dienen häufig der Hypothesenaufstellung zu einem bestimmten Thema. Bei den deskriptiven Studien geht es in erster Linie darum, Häufigkeiten oder Durchschnittswerte zu ermitteln. Die Prüfung von Hypothesen ist die wichtigste Aufgabe wissenschaftlicher Sozialforschung. Hierbei werden vorher aufgestellte Zusammenhänge zwischen bestimmten Merkmalen überprüft. Das Ziel bei den Evaluationsstudien dagegen ist es, herauszufinden, wie wirksam oder unwirksam bestimmte Maßnahmen sind (vgl. Diekmann, 1998, S.30ff.).

Die vorliegende Untersuchung ist den Pilotstudien zuzuordnen. Zwar gibt es im Bereich des Umweltverhaltens von Jugendlichen Forschungsergebnisse, aber diese vernachlässigen den Sozialisationsaspekt der umgebenden kulturellen Gesellschaft. Daher erforscht diese Arbeit mit Hilfe einer quantitativen Erhebung einen bisher unbeachteten Zusammenhang, um Hypothesen für weitere Forschungen in dem Bereich zu generieren.

5.5 Die Befragung als Instrument der empirischen Sozialforschung

Die Befragung ist in der empirischen Sozialforschung das meist genutzte Instrument der Datenerhebung - und daher auch die am weitesten entwickelte Erhebungsmethode. Auch wenn es zunächst als leicht erscheint, Informationen durch Fragen zu gewinnen – durch das unterschiedliche Verständnis und die unterschiedliche Deutung von Sprache kann es schnell zu Mißverständnissen zwischen dem Wissenschaftler und den Befragten kommen. Zusätzlich geben in vielen Fällen die Antworten keine konkreten Ausprägungen von Merkmalen bekannt, sondern dienen lediglich als Indikatoren für bestimmte Einstellungen (vgl. Kromrey, 1998, S.335). Gerade bei der Untersuchung von Verhaltensaspekten, wie hier das nachhaltige Umweltverhalten, spielen Indikatoren eine große Rolle. Das Risiko, sozial erwünschte Antworten zu bekommen, weil sich der Proband sonst zu einem ‚Fehlverhalten‘ bekennen würde, ist sehr hoch. Daher kann der Wissenschaftler eine Person nicht direkt zu ihrem (Umwelt-)Verhalten befragen, sondern stellt ihr Fragen, deren Antworten bestimmte Einstellungen indizieren (siehe Kapitel 3.2.2).

Dazu muß die Fragestellung in Sachverhalte unterteilt, geeignete Indikatoren gefunden und passende Fragen entwickelt werden. Es erfolgt sozusagen eine „empirische Übersetzung“ des Forschungsproblems:

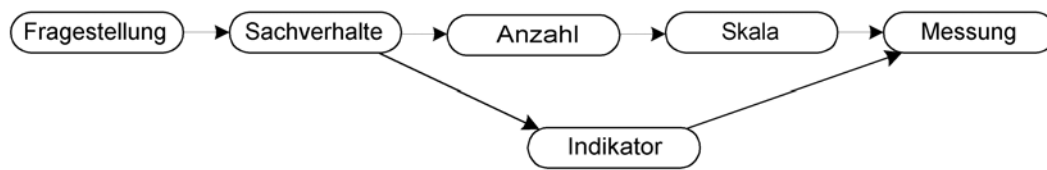


Abb. 5.2: ‚Empirische Übersetzung‘ einer Fragestellung (Eigene Darstellung in Anlehnung an Grosiof/ Sardy, 1985, S.134)

Nach Abschluß der Messung werden die Daten statistisch ausgewertet, so daß sie als Grundlage der Informationsgewinnung dienen.

Die Indikatoren für umweltbezogenes Verhalten für diese Arbeit wurden schon in Kapitel 3.2.2 näher beschrieben, daher sollen an dieser Stelle nur zwei ‚Übersetzungen‘ beispielhaft aufgeführt werden:

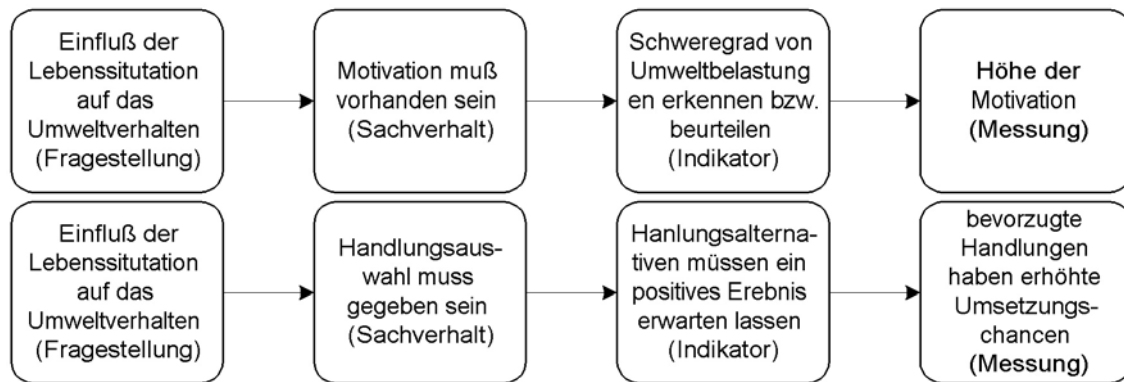


Abb. 5.3: Zwei Beispiele für eine ‚empirische Übersetzung‘ (Eigene Darstellung in Anlehnung an Grosiof/ Sardy, 1985, S.134).

Nachdem die verschiedenen Sachverhalte für die Fragestellung definiert wurden, erfolgt die schwierige Formulierung der Indikatoren durch Fragen. Bei der Gestaltung dieser Fragen sollten nach DIEKMANN und HELMUT KROMREY bestimmte Grundregeln beachtet werden (vgl. Diekmann, 1998, S.410ff.; Kromrey, 1998, S.350f.):

- Kurze, verständliche und präzise Fragen (dazu gehören die Vermeidung von doppelten Verneinungen, keine komplizierten Sätze durch Verschachtelungen etc.)
- Wertbesetzte Begriffe wie z.B. Freiheit und Moral vermeiden
- Keine Suggestivfragen, sondern größtmögliche Neutralität
- Keine Überforderung des Befragten durch zu viele Unterscheidungen oder geistig anspruchsvolle Vorgaben
- Keine Überschneidung der Antwortkategorien bei geschlossenen Fragen

Der letzte Punkt dieser Liste deutet eine Unterscheidung der Fragearten an: Es gibt offene und geschlossene Fragen. Bei offenen Fragen kann der Befragte die Antwort selbst formulieren – der Vorteil dieser Frageform ist ihr explorativer Charakter. Allerdings verlangen offene Fragen von dem Probanden auch ein gewisses Maß an Artikulationsfähigkeit und Motivation. Der Umfang und Schwerpunkt der Antworten sind sehr stark davon abhängig, was der Person momentan dazu einfällt (vgl. Kromrey, 1998, S.352). Geschlossene Fragen besitzen vorformulierte Antworten, die möglichst eindeutig sind und dem Bezugsrahmen des Befragten entstammen. Gerade bei Einschätzungsskalen (‘trifft zu‘ bis ‘trifft überhaupt nicht zu‘) ist eine besonders sorgfältige Vorarbeit notwendig, damit alle Antworten vergleichbar sind. Es sollte darauf geachtet werden, daß die einzelnen Abstufungen sich verbal in eindeutiger Weise unterscheiden. Von Vorteil ist eine gerade Anzahl von Antwortkategorien, da Befragte dazu neigen, sich für die ‘goldene Mitte‘ zu entscheiden. Durch Wegfall einer solchen Antwortmöglichkeit ist der Befragte gezwungen, sich für die eine oder die andere Seite zu entscheiden (ebenda, S.353). Nach DIEKMANN sollte ein Fragebogen folgendermaßen aufgebaut sein (vgl. Diekmann, 1998, S.414ff.): Als erstes kommen sogenannte Eröffnungsfragen. Diese sind häufig allgemeiner gehalten und dienen zum ‘Aufwärmen‘ des Befragten. Die Aufmerksamkeit des Probanden steigt zunächst und sinkt dann immer weiter ab. Daher werden die wichtigsten Fragen oft im zweiten Drittel des Fragebogens gestellt, während zum Schluß die weniger wichtigen demographischen Fragen folgen. Innerhalb des Fragebogens werden Themenblöcke festgelegt, die mit einfachen Fragen (eventuell auch mit Filter- oder Gabelfragen, um überflüssige Fragen vermeiden zu können) beginnen und dann schwieriger werden. Auch die Befragungszeit spielt eine große Rolle. Je länger das Interview dauert, desto unaufmerksamer und uninteressierter wird der Befragte. Daher sollte versucht werden, daß Interview so kurz wie möglich zu gestalten. Zum Beispiel sollte bei Befragungen auf der Straße die Datenerhebung nicht länger als 20 Minuten dauern.

Nach der Formulierung der Fragen (und bei geschlossenen Fragen auch der Antworten) erfolgt die Messung der Indikatoren. Im Allgemeinen bedeutet eine Messung einen Vergleich zwischen dem unbekannten Sachverhalt und dem normierten Bekannten herzustellen – z.B. Gewicht mit einer Waage, Zeit mit einer Uhr messen etc. (vgl. Kromrey, 1998, S.207).

„Measurement is the link between mathematics and science.“¹²⁴

Das Messen von Indikatoren erfolgt in den Sozialwissenschaften häufig nicht quantitativ, da sich z.B. Eigenschaften in ihrer Stärke nicht so exakt bestimmen lassen. In Anlehnung an den

¹²⁴ Ellis, 1968, S.1.

Psychologen STANLEY S. STEVENS soll die sozialwissenschaftliche Messung hier als die Zuordnung von Zahlen zu bestimmten Antworten nach vorgeschriebenen Regeln gesehen werden (vgl. Grosz/ Sardy, 1985, S.135). Vordefinierte Ziffern symbolisieren also bestimmte Merkmalsausprägungen. Dabei ergeben sich folgende vier Arten von Meßskalen (vgl. Kromrey, 1998, S.209ff.):

- Nominalskala
- Ordinalskala
- Intervallskala
- Ratioskala

Bei einer Nominalskala sind die verwendeten Zahlen völlig unerheblich, da in der Auswertung die Ziffern nur als gleich bzw. ungleich interpretiert werden: Zum Beispiel ist es bei der Angabe des Geschlechts völlig unerheblich, ob das Merkmal ‚männlich‘ einer ‚1‘ und ‚weiblich‘ einer ‚2‘ entspricht oder es genau umgekehrt ist oder ob man zur Unterscheidung die Zahlen ‚13‘ und ‚17‘ wählt.

Im Gegensatz dazu besteht bei der Ordinalskala zusätzlich auch eine empirisch interpretierbare Rangordnung zwischen den Zahlen. Zum Beispiel wird die Häufigkeit bestimmter Tätigkeiten mit folgenden Ziffern belegt: häufig = 1, manchmal = 2, selten = 3, nie = 4. Anhand solcher Ergebnisse ließe sich eine relative Position eines Probanden festlegen, z.B. durch die Aussage, daß er bei einem Mittelwert von 3,5 seltener bestimmte Aktivitäten durchführt als jemand mit einem Durchschnitt von 2,3.

Eine zusätzlich empirische Interpretierbarkeit der Abstände zwischen den Zahlen ermöglicht die Intervallskala: Der Temperaturmessung liegt z.B. eine klassische Intervallskala zugrunde. Hierbei sind die Abstände der meßbaren Zahlen immer gleich groß, so daß 30° C exakt 20° C wärmer sind wie 10° C.

Um feststellen zu können, daß etwas doppelt so hoch wie etwas anderes ist, werden Ratioskalen benutzt. Bei dieser Skalenart hat der Nullpunkt eine Bedeutung und die Abstände zwischen den Zahlen können als Verhältnisse untereinander interpretiert werden: Zum Beispiel verdient jemand bei der Angabe des Einkommens mit 1.500 Euro doppelt so viel wie jemand, der 750 Euro bekommt.

Bevor ein Fragebogen dem Probanden vorgelegt werden kann, ist daher eine lange und intensive Vorarbeit nötig, um die richtigen Fragen zu stellen und das Richtige zu messen.

5.6 Vorstellung der durchgeführten Befragung

5.6.1 Das deskriptive Schema

Bei einer empirischen Untersuchung steht der Wissenschaftler zwangsläufig vor der Frage, welchen Teil der Realität er untersuchen und abbilden möchte und welche Merkmale daher als relevant betrachtet und erhoben werden. Eine systematische Datenerhebung kann erst stattfinden, nachdem eine gezielte Auswahl an Merkmalen getroffen wurde. Hierzu kann ein deskriptives Schema sehr sinnvoll sein. Diese Vorlage dient der Auflistung und Anordnung der wichtigsten Merkmale, welche den Wissenschaftler zu seinen Antworten führen soll (vgl. Kromrey, 1998, S.51; Mayring, 1999, S.78ff.). Ein deskriptives Schema stellt das Bindeglied zwischen Theorie und Praxis dar: Je besser die theoretischen Kenntnisse über ein Thema sind, desto präziser wird das deskriptive Schema, welches die Untersuchung leitet, und desto aussagekräftiger werden die gewonnenen Informationen und die daraus abgeleiteten Thesen.

Die Studie zur schulischen Umwelterziehung von RODE et. al. von 2001 kommt zu dem Schluß, daß sich die Lebenssituation offensichtlich auf das Umweltverhalten auswirkt (vgl. Rode et. al., 2001, S.145). Diese Vermutung wurde zum Kernstück der vorliegenden Arbeit und somit als wichtige Komponente in das deskriptive Schema der Studie aufgenommen. Zu den beiden bisherigen Untersuchungsbereichen ‚Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Schule‘ (mit unabhängigen Variablen zu unterrichteten Umweltthemen) und ‚Nachhaltiges Umweltverhalten‘ (mit abhängigen Variablen zur individuellen Umwelteinstellung und -verhalten) wurde ein zweiter unabhängiger Variablenblock zur Lebenssituation eingeführt:

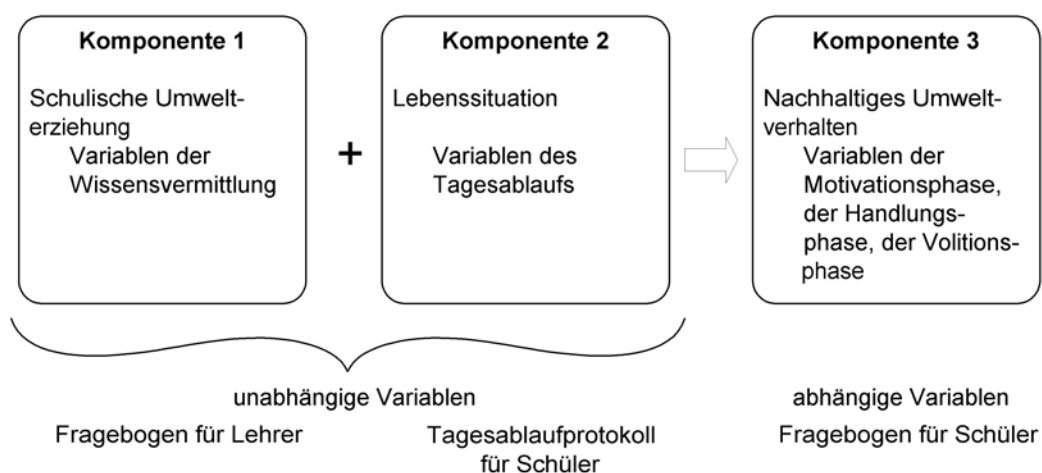


Abb. 5.4: Deskriptives Schema der vorliegenden Untersuchung

Die erste unabhängige Komponente beschäftigt sich mit der schulischen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Aufgrund der gleichen Curricula der Schulen sollte die

Wissensvermittlung in den Schulen ähnlich stattgefunden haben. Dazu wurde ein Fragebogen für die Lehrer entwickelt, um zu erfahren, welche Umweltthemen sie im letzten Schuljahr unterrichtet haben.¹²⁵ Zum anderen ist die derzeitige Lebenssituation der Schüler (gekennzeichnet durch das jeweilige alltägliche Leben in den USA oder in Deutschland) eine weitere unabhängige Variable. Dieses zweite Element wurde durch eine Art Tagebuchbeschreibung der Schüler erfragt.¹²⁶ Diese beiden unabhängigen Bestandteile beeinflussen – so die Annahme – die dritte Komponente: die abhängigen Variablen des Umweltverhaltens.¹²⁷ Die verschiedenen Variablen der Motivations-, Handlungsauswahl- und Volitionsphase wurden mit Hilfe eines Fragebogens für die Schüler erhoben.¹²⁸

5.6.2 Der Lehrer-Fragebogen

Wie aus dem vorangegangenen deskriptiven Schema ersichtlich ist, stellt die schulische Bildung für nachhaltige Entwicklung den ersten Block der unabhängigen Variablen dieser Untersuchung dar. Um die durchgeführte Wissensvermittlung in beiden Schulen zu ermitteln, wurden die Lehrer der Oberstufe der Schulen aus Washington und Köln mit Hilfe eines zweiseitigen Fragebogens befragt¹²⁹. Dieser Fragebogen gliedert sich in die folgenden drei Abschnitte:

1. Ein allgemeiner Teil mit persönlichen Angaben

Obwohl der nordrhein-westfälische Lehrplan (nach dem in Köln und in Washington unterrichtet wird) die Umwelterziehung in allen Fächern verankert hat, findet der umweltbezogene Unterricht immer noch häufig in den klassischen Fächern wie Biologie oder Erdkunde statt (vgl. Bolscho, 1998, S.148f.). Lehrer anderer Fächer beziehen Umweltbildung eher selten ein. Zum Einstieg wurden die Lehrer daher um einige persönliche Angaben hinsichtlich ihrer Ausbildung und ihres Fachunterrichts gebeten:

Geschlecht (m/w): _____
 Staatsexamen für das Lehramt in folgenden Fächern: _____
 Im vergangenen Schuljahr (2002/03) habe ich folgende Fächer unterrichtet:

Klasse	Fach	Stundenanzahl/ Woche

Abb. 5.5: Allgemeine Angaben aus dem Lehrer-Fragebogen

¹²⁵ s. Kapitel 5.6.2

¹²⁶ s. Kapitel 5.6.3

¹²⁷ Eine genauere Darstellung des benutzten integrierten Handlungsmodells wurde bereits in Kapitel 3.2.2 eingehend erläutert.

¹²⁸ s. Kapitel 5.6.4

¹²⁹ s. Anhang

2. Eine Aufzählung der durchgeführten umweltthematischen Schwerpunkte mit Angabe der Organisationsart, Klassenstufe und Stundenzahl

Um herauszufinden, welche spezifischen Umweltthemen in den jeweiligen Schulen im Schuljahr 2002/03 bearbeitet wurden, bekamen die Lehrer eine Themenliste mit 17 Punkten, aus der sie auswählen konnten. Die Liste wurde anhand der nordrhein-westfälischen Rahmenrichtlinien für die gymnasiale Oberstufe (Sekundarstufe II) für die Fächer Ernährungslehre, Erdkunde, Biologie, Sozialwissenschaften, Chemie und den darin enthaltenden Möglichkeiten für den fächerübergreifenden Unterricht erstellt (vgl. MSWWF NRW, 1999a-e). Zusätzlich wurden sie bei den Themen um die Angabe der Klassenstufe, der Stundenzahl und der Organisationsart gebeten.

Frage 1: Bitte kreuzen Sie an, welche der folgenden umweltbezogenen Themen Sie im vergangenen Schuljahr 2002/03 unterrichtet haben (Mehrfachnennungen sind möglich):

- ☐ 1. Einflussfaktoren auf die Lebensmittelqualität, z.B. Düngung, Pestizidverwendung, gentechnisch verändertes Saatgut, ökologischer Landbau
- ☐ 2. Ernährungsverhalten beeinflusst von wirtschaftlich/ gesellschaftlichen/ ökologischen/ technischen/ religiösen Entwicklungen, z.B. Zusammenhang zwischen Bevölkerungsentwicklung und Nahrungsmittelerzeugung
- ☐ 3. Globalisierung des Nahrungsmittelangebots, z.B. Probleme des saisonalen Nahrungsangebotes, Produktions-/ Arbeitsbedingung in einzelnen Herkunftsländern
- ☐ 4. Ökonomische und ökologische Wechselwirkungen zwischen Industrie- und Entwicklungsländern, z.B. Ausverkauf von Ressourcen
- ☐ 5. Struktur und abiotische Faktoren eines ausgewählten Biotops
- ☐ 6. Nahrungskette, z.B. Funktionsglieder, Energieentwertung
- ☐ 7. Prinzip von Stoffkreisläufen, z.B. Wasserkreislauf
- ☐ 8. Umweltfaktoren und ökologische Nische, z.B. Gewässergütebestimmung, Verfügbarkeit und Nutzung von Ressourcen, Bioindikatoren, Klimaveränderungen, saurer Regen, Ozonloch
- ☐ 9. Biomasseproduktion, z.B. Welternährung und landwirtschaftliche Produktion, nachwachsende Rohstoffe
- ☐ 10. Soziale Marktwirtschaft, z.B. Zusammenhang von Produktion, Einkommen und Konsum, Rolle des Staates in der sozialen Marktwirtschaft
- ☐ 11. Konsumentensouveränität, z.B. Verbraucherverhalten, Erlebniskonsum und nachhaltiger Konsum
- ☐ 12. Ökologie versus Ökonomie, z.B. Verhältnis Wachstumspolitik und Umweltschutz
- ☐ 13. Globale politische Strukturen, z.B. nachhaltige Entwicklung (Agenda 21), weltweite Klimaveränderung, Endlichkeit der Ressourcen
- ☐ 14. Umweltanalytische Untersuchungen, z.B. Boden, Wasser
- ☐ 15. Alternativenergien, z.B. Bau eines Sonnenkollektors
- ☐ 16. Ökologie im Spiegel der Landschaftsmalerei
- ☐ 17. Umweltproblematik in der zeitgenössischen Lyrik

Frage 2: Bitte tragen Sie in die folgende Tabelle ein, wie die von Ihnen angekreuzten Themen in der Schule organisiert wurden, in welcher Klasse Sie diese unterrichtet haben und wie viele Stunden das Thema ungefähr in Anspruch genommen hat:

Thema Nr.	Fach/ Kurs/ AG/ Projektwoche/ -tag	Klasse	Stundenanzahl	
			pro Woche	gesamt

Abb. 5.6: Angabe der umweltthematischen Schwerpunkte aus dem Lehrer-Fragebogen

3. Genauere Angaben zur Organisation, didaktischen und inhaltlichen Elementen, eingesetzten Unterrichtsmaterialien zu einem bestimmtem Thema

Auf der zweiten Seite des Fragebogens erhielten die Lehrer die Gelegenheit, alle weiteren Fragen nur auf ein Thema zu beziehen, welches sie auf die gleiche Weise in ihren Unterricht einbinden würden. Die Fragen 3 und 4 bezogen sich erneut auf die Organisation des Themas, um herauszufinden, inwieweit das Thema zum regulären Unterricht zählte oder nur einmalig durch eine Exkursion oder ein kurzweiliges Projekt behandelt wurde. Die Frage zur Materialbenutzung sollte klären, ob die Lehrer sich gerade bei den schnell ändernden Umweltproblemen und -aspekten immer noch für die eher klassischen Methoden (Schulbuch, Atlas, Film) entscheiden oder auch neuere Elemente wie PC oder Internet in ihren Unterricht didaktisch einbinden.

Im folgenden bitte ich Sie um spezifische Angaben zu der Unterrichtseinheit, die Sie für so gelungen halten, daß Sie sie so oder ähnlich wieder in Ihrem Unterricht einbeziehen würden. Das ausgewählte Thema ist Nr. _____.

Frage 3: Wie viele Wochenstunden umfaßt das Fach/ der Kurs, in dem Sie dieses Thema unterrichtet haben?

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6

Frage 4: Wie haben Sie den Unterricht zu diesem Thema organisiert?

☐ Einzelstunden ☐ Doppelstunden ☐ Exkursion ☐ Projekt

Frage 5: Bitte kreuzen Sie an, welche der folgenden Materialien von den Schülern für die Bearbeitung dieses Themas benutzt wurden:

	wurde nicht verwendet	nur am Rande	spielte eine große Rolle	war unverzichtbar
Schulbuch				
Atlas/ Karte				
Arbeitsblatt (vom Lehrer hergestellt)				
Film/ Video/ Dia/ Audio-CD				
Buch				
Zeitung/ Illustrierte				
Fachzeitschrift				
Lebewesen (Aquarium, Terrarium)				
Modell (Atom-, Landschaftsmodell)				
Experimentiergeräte				
PC, Internet, CD-Rom				

Abb. 5.7: Auswahl eines Themas und dessen Organisation/ Materialbenutzung aus dem Lehrer-Fragebogen

Zum Schluß sollten die Lehrer anhand drei weiterer Fragen die inhaltlichen Aspekte des Themas konkretisieren und eine Einschätzung zum Engagement der Schüler abgeben. Gerade inhaltlich beliebten es viele Lehrer bei den offensichtlichen Aspekten wie ökologische Kreisläufe und die Auswirkungen auf Mensch und Umwelt. Wichtige Faktoren wie die Interdisziplinarität, Interessenkonflikte und die politischen und gesellschaftlichen Lösungsansätze vernachlässigten sie dagegen.

Frage 6: Bitte kreuzen Sie an, welche der folgenden Aspekte von ökologischen Systemen Ihrer Meinung nach den Schülern bei der Bearbeitung dieses Themas verdeutlicht wurde:

	wurde nicht angesprochen	nur am Rande	spielte eine große Rolle	war ein zentraler Aspekt
Interdisziplinarität der Probleme				
„Geschichtlichkeit“ von Räumen/ Ökosystemen				
Selbsterhaltung von Ökosystemen (Ökologische) Kreisläufe				
Eigendynamik von Ökosystemen				

Frage 7: Bitte kreuzen Sie an, welche Rolle folgende Elemente einer Analyse von Umweltproblemen bei der Bearbeitung des Themas gespielt haben:

	wurde nicht einbezogen	war eher unbedeutend	war wichtig	war eine zentrale Rolle
Auswirkungen auf Mensch, Tier, Pflanze				
Anthropogene Verursachung				
Maßnahmen zum Umweltschutz				
Zeitliche Entwicklung von Umweltproblemen				
Interessenkonflikte bei Umweltproblemen				
Rechtsfragen zum Umweltschutz				
Politische/ gesellschaftliche Lösungsstrategien				

Frage 8: Bitte kreuzen Sie an, wie Sie die Partizipation der von Ihnen unterrichteten Schüler einschätzen in bezug auf die Erarbeitung von umweltbezogenen Unterrichtsthemen:

	trifft nicht zu	trifft teilweise zu	trifft weitgehend zu	trifft vollständig zu
Die Schüler beteiligen sich aktiv an Umweltthemen.				
Von Schülern gehen Initiativen aus, die aufgegriffen werden können.				
Von außerschulischen Erfahrungen der Schüler kann der Unterricht profitieren.				

Abb. 5.8: Inhaltliche Aspekte und das Engagement der Schüler aus dem Lehrer-Fragebogen

Zu dem Lehrer-Fragebogen konnte aus zeitlichen Gründen kein Pretest durchgeführt werden. Bei der Art der Fragestellung konnte allerdings auch davon ausgegangen werden, daß keinerlei Verständnisprobleme bei den Lehrern auftauchen würden.

5.6.3 Das Tagesablaufprotokoll der Schüler

„Diaries are an attractive way of gathering information about the way individuals spend their time.“¹³⁰

Tagebücher sind als Quellenmaterial in den sozialwissenschaftlichen Untersuchungen bisher unterrepräsentiert. Nur in der Biographieforschung wird regelmäßig auf diese Daten zurückgegriffen. Dabei läßt sich durch dieses selbstdarstellende Instrument viel über die Probanden und ihr kulturelles Selbstverständnis erfahren (vgl. Renner, 1986, S.25). Durch lenkende Fragen oder Anleitungen können die schriftlichen Aussagen von vornherein auf den Untersuchungsgegenstand konzentriert werden. Gerade bei der Untersuchung von Lebenswelten ist es wichtig, daß die Studienteilnehmer in ihrer eigenen Sprache zu Wort kommen. Denn meistens erzählen Menschen gerne über sich selbst, wenn sich ihnen eine gute Gelegenheit

¹³⁰ Bell, 1993, S.102.

bietet. Diese kann ihnen in Form eines Tagesbuchs oder ähnlichem gegeben werden (vgl. Honer, 1993, S. 70; Plummer, 1983, S17ff.).

Um daher erfassen zu können, worin sich die derzeitige Lebenssituation der Schüler in Köln und in Washington unterscheidet, wurde ihnen eine Tagesablauftabelle¹³¹ vorgelegt. Diese stellte eine Art verkürzte Tagebuchversion mit vorgegebenen Schwerpunkten dar. Auf der Vorderseite befand sich eine Anleitung, in der die Schüler gebeten wurden, einen für sie typischen Tagesablauf (anhand des vorangegangenen Tages) aufzuschreiben. Die Eintragungen sollten völlig frei von persönlichen Dingen wie z.B. das morgendliche Duschen sein. Denn es ging vielmehr darum, die Alltagsgewohnheiten und zeitlichen Abläufe im Hinblick auf Ernährung und Konsum herauszufinden. In Anlehnung an die so genannte ‚diary-diary interview‘-Methode, bei der die Befragten ihren Tag mit Hilfe von festgelegten Fragen beschreiben sollen (vgl. Plummer, 1983, S.20; Zimmermann/ Wieder, 1977, S.486), befanden sich auf der Rückseite vier Spalten, die dann beispielhaft folgendermaßen von den Schülern ausgefüllt wurden:

Wann?	Was?	Wo?	Wie?
7.00-7.30	Frühstück: Cornflakes mit Milch und ein Kakao	zu Hause	allein
7.40-7.50	Radfahrt zur Schule	Rad	mit einer Freundin
8.00-12.00	Unterricht	Schule	mit Mitschülern
zwischendurch	Essen in den Pausen: Brötchen, Apfel, Schokoriegel, Kakao	Schule	mit Freunden
Etc.	Etc.	Etc.	Etc.

Tab. 5.1: Beispielhafte Darstellung einer ausgefüllten Tagesablauftabelle

Mit Hilfe dieser Angaben, der anschließenden Kategorisierung und Häufigkeitsauszählung wird versucht, das jeweilige Modell eines deutschen und amerikanischen Schüler-Alltags zu skizzieren. So läßt sich zeigen, inwieweit sich die derzeitigen Lebenssituationen der Schüler unterscheiden und inwiefern die umgebende Gesellschaftsstruktur und -kultur den Alltag der Schüler bestimmt und beeinflusst.

5.6.4 Der Schüler-Fragebogen

Der Fragebogen für die Schüler¹³² zur Erfassung des Umweltverhaltens wurde in Anlehnung an das schon vorgestellte integrierte Handlungsmodell von ROST und MARTENS konzipiert. Dementsprechend unterteilt sich der Fragebogen in die drei Phasen Motivation, Handlungsauswahl und Volition mit den folgenden Komponenten:

¹³¹ s. Anhang

¹³² s. Anhang

Phase	Komponenten des integrierten Handlungsmodells
Motivation	Bedrohung: Vulnerabilität, Bedrohung Coping: Vigilanz, kognitive Vermeidung Verantwortungszuschreibung Soziale Norm
Handlungsauswahl	Handlungs-Ergebnis-Erwartung Handlungs-Folgen-Erwartung Kompetenzerwartung Subjektive Norm
Volition	Handlungsvorsätze Situative Barrieren und Ressourcen

Tab. 5.2: Komponenten des integrierten Handlungsmodells (Eigene Darstellung nach Rost/ Martens)

Zu den einzelnen Komponenten wurden Fragen aus den Problemkomplexen ‚Ernährung‘ und ‚Konsum‘ gestellt. Bei diesem Pretest waren dies zunächst offene Fragen, um das spätere Antwortenspektrum möglichst mit den wahrscheinlichen Antworten und dem Bezugsrahmen der befragten Schüler abzudecken. Der Pretest des Fragebogens wurde Ende Januar 2003 insgesamt 39 Schülern (27 Schülern einer neunten und 12 Schülern einer zwölften Klasse) der Sophienschule in Hannover vorgelegt. Dieses Gymnasium liegt in der Nähe des Zooviertels in Hannover, einem Stadtteil gehobeneren Standards. Dementsprechend finden sich viele Schüler auf der Schule wieder, deren Eltern Akademiker wie Ärzte und Juristen sind und daher aus einem ähnlichen Elternhaus wie die Teilnehmer der Studie in Köln und in Washington stammen. Die gegebenen Antworten wurden gezählt und kategorisiert, um anschließend standardisierte, geschlossene Antworten für jede Frage zu gewinnen. Zu fast allen Fragen wurde eine vierstufige Ordinalskala gewählt, damit die Schüler gezwungen wurden, auch wirklich eine konkrete Position zu beziehen (siehe Kapitel 5.2). Bei den Fragen zum Coping-Stil (Frage 4) wurde dagegen nur eine Ja/ Nein-Antwort (Nominalskala) zugelassen.

Nach dieser Auswertung und Neugestaltung des Fragebogens, der nur noch geschlossene Fragen enthielt, bekamen weitere 17 Schüler der Sophienschule diesen im April 2003 zur Beantwortung vorgelegt. Es sollte sich nun zeigen, ob und inwieweit die vorgegebenen Antworten von den Schülern verstanden wurden und ob sie ihrem Bezugsrahmen entsprachen. Anschließend erfolgte eine geringfügige Überarbeitung hinsichtlich zweier Verständnisprobleme, die während des zweiten Pretests aufgetaucht waren.

Im folgenden soll nun die letzte und für die Studie verwendete Version des Schüler-Fragebogens näher erläutert werden. Für jede Komponente des integrierten Handlungsmodells wurde eine Frage mit verschiedenen Antworten, den sogenannten Items, konzipiert. Diese so entstandenen elf Fragenkomplexe, unterteilen sich allerdings teilweise in weitere Fragen, so daß

die Schüler insgesamt sechzehn Fragen auf fünf DIN A4 Seiten zu beantworten hatten. Auch wenn dies zunächst als sehr viel erscheint, muß hier beachtet werden, daß es sich um geschlossene Fragen handelte, wodurch die Schüler ihre Antworten nur ankreuzen mußten. Durchschnittlich brauchten die Schüler der Sophienschule beim zweiten Pretest knapp 25 Minuten. Die Kölner und Washingtoner Schüler benötigten dagegen mit rund 35 Minuten erheblich länger.

Gleich zu Beginn wurden die rein demographischen Daten wie Geschlecht, Alter und Klasse erfragt. Die Schüler aus Washington mußten zusätzlich noch angeben, seit wann sie in den USA sind.

Persönliche Angaben

Klasse: _____ Alter: _____ Geschlecht (m/w): _____
Wie lange schon in den USA/ in der Schulklasse: _____ Jahre/ Monate

Abb. 5.9: Persönliche Angaben aus dem Schüler-Fragebogen

Der erste Fragenkomplex (Frage 1-4) umfaßt die Variablen der Motivierungsphase. Die erste Frage beschäftigt sich mit der Wahrnehmung von Umweltbelastungen. Hierzu wurden den Jugendlichen sechs einzelne Aussagen vorgelegt, welche Umweltbelastungen aus den Bereichen ‚Konsum‘ und ‚Ernährung‘ darstellen. Neben der Luft- und Wasserverschmutzung wurden zusätzlich Belastungen durch Pestizide, genmanipulierte Lebensmittel, der Rohstoffabbau und die Versiegelung von Flächen gewählt:

Frage 1: Umweltbelastungen treten in unterschiedlicher Form auf und haben unterschiedliche Wirkungen auf die Menschen und die Natur. Die folgenden Aussagen schildern einige solcher Ursachen und Wirkungen. Bitte kreuze an, welchen Aussagen Du zustimmen kannst und welchen nicht.

	trifft zu	trifft weit- gehend zu	trifft teil- weise zu	trifft nicht zu
Behandelte Lebensmittel tragen in hohem Maße zu Allergien bei Menschen bei.				
Der Einsatz von Pestiziden verringert die Artenvielfalt erheblich.				
Die Düngung in der Landwirtschaft trägt erheblich zur Wasserverschmutzung bei.				
Die Produktion von Konsumartikeln verstärkt den Abbau von endlichen Rohstoffen in hohem Maße.				
Der Import nichtheimischer Lebensmittel und anderer Konsumartikel trägt in hohem Maße zur Luftverschmutzung bei.				
Der Bau von Freizeiteinrichtungen (wie Kinocenter, Erlebnisparks etc.) trägt erheblich zur Versiegelung von Flächen bei.				

Abb. 5.10: Frage 1 zum Schweregrad von Umweltbelastungen aus dem Schüler-Fragebogen

Für das weitere Verhalten ist nicht nur die Wahrnehmung von Umweltproblemen wichtig, denn der Mensch muß sich erst durch ein Umweltproblem bedroht fühlen, bevor er reagiert. Deshalb dient die zweite Frage dazu, mit der Variable ‚Vulnerabilität‘ das Maß der Verletzbarkeit durch Umweltbelastungen zu erfahren.

Um herauszustellen, inwieweit sich die Schüler persönlich durch Umweltprobleme bedroht fühlen und inwiefern sie vielleicht nur Tiere und Pflanzen als bedroht ansehen, wurden die drei Items Gentechnik, Wasser- und Luftverschmutzung jeweils auf die eigene Gesundheit und auf Tiere und Pflanzen bezogen:

Frage 2: Die Belastungen der Umwelt mit Schadstoffen können die Lebensqualität mindern und zu Beeinträchtigungen bis hin zu Gesundheitsschäden oder dem Aussterben von Pflanzen und Tieren führen. Wie bedeutend sind nach Deiner Meinung die Beeinträchtigungen durch Umweltprobleme?

	trifft zu	trifft weit- gehend zu	trifft teil- weise zu	trifft nicht zu
Tiere und Pflanzen sind durch gentechnisch verändertes Saatgut bedroht.				
Gentechnisch veränderte Lebensmittel gefährden meine Gesundheit.				
Tiere und Pflanzen sind durch die zunehmende Wasserverschmutzung gefährdet.				
Ich fühle mich durch belastetes Trinkwasser bedroht.				
Die Luftverschmutzung ist eine große Gefahr für Tiere und Pflanzen.				
Ich meine, daß die Luftverschmutzung meine Gesundheit gefährdet.				

Abb. 5.11: Frage 2 zur Vulnerabilität aus dem Schüler-Fragebogen

Wenn Umweltprobleme als solche wahrgenommen werden und der Mensch sich oder andere dadurch stark gefährdet sieht, ist die Basis für eine Handlungsmotivation gelegt. Jedoch begünstigen oder behindern zwei weitere Aspekte das Auslösen einer Handlung: die Zuschreibung von Verantwortung, welche hier mit Frage 3 gemessen wurde, und die Art, wie der Mensch generell mit Bedrohungen umgeht, der sogenannte Coping-Stil, der durch Frage 4 herausgefunden wurde.

Die Variable ‚Verantwortungszuschreibung‘ wurde hier mit elf verschiedenen Items gemessen. Die eigene Person, der einzelne Mensch in der Gesellschaft, die Politik, die Industrie und andere Länder bzw. Staatenverbände wurden als mögliche Akteure genannt. Abgesehen von den Politikern und der Regierung (zu denen es insgesamt nur drei Items gab) gab es zu jedem möglichen Verantwortlichen zwei unterschiedliche Aussagen – eine mit einer eher generellen Verantwortungszuschreibung und eine mit einer spezifischen Handlungsmöglichkeit:

Frage 3: Daß gegen die Umweltprobleme etwas getan werden muß, denken die meisten Menschen. Sicher hast Du Vorstellungen, wer dafür etwas tun kann und wie das geschehen soll. Welchen der folgenden Aussagen kannst Du zustimmen?

	stimme zu	stimme weitgehend zu	stimme teilweise zu	stimme nicht zu
Ich selbst muß etwas dagegen tun.				
Jeder Einzelne hat die Aufgabe.				
Die Politiker/Innen haben die Pflicht.				
Die Industrie ist aufgerufen.				
Die Bundesregierung ist verpflichtet.				
Andere Länder/ Staatenverband (z.B. UNO) muß dafür sorgen.				
Ich sollte durch mein Verhalten ein gutes Vorbild für andere sein.				
Die Menschen sollten lokale Initiativen gründen.				
Die Industrie sollte umweltgerechter produzieren.				
Die Regierung sollte bessere und strengere Umweltgesetze verabschieden.				
Staatenverbände sollten finanzielle Anreize für umweltgerechtes Verhalten für Dritte-Welt-Länder schaffen.				

Abb. 5.12: Frage 3 zur Verantwortungszuschreibung aus dem Schüler-Fragebogen

Die zweite Variable, die die Ausbildung einer Handlungsmotivation steuert, ist der Coping-Stil. Die Art und Weise, mit bedrohlichen Situationen umzugehen, wurde in diesem Fragebogen durch vier Situationsbeschreibungen gemessen: ‚gesundheitsgefährdender genmanipulierter Mais im Fast-Food‘, ‚Begegnung auf einer dunklen Straße‘, ‚Chemieunfall in naheliegender Textilfabrik‘ und ‚drohender Schulverweis‘. Zwei dieser Situationen (Situation 2 und 4) stammen bewußt nicht aus dem Bereich der Umweltprobleme, um herauszufinden, ob und inwiefern sich die Schüler bei umweltbezogenen Situationen anders verhalten als im normalen Alltag.

Jeder Mensch hat bei bedrohlichen Situationen zwei Möglichkeiten zu reagieren – er kann sich der Gefahr aktiv zuwenden z.B. durch Informationsaufnahme, gedanklicher Vorwegnahme der Folgen, aktiver Hilfe etc. (der sogenannte vigilante Coping-Stil) oder er kann versuchen, das Problem durch Vermeidung, Ignoranz oder Verharmlosung zu umgehen (der sogenannte kognitiv vermeidende Coping-Stil). Dementsprechend wurden den Schülern zu jeder Situation sechs mögliche Alternativen angeboten – jeweils drei vigilante und drei kognitiv vermeidende Handlungsmöglichkeiten.

Um deutlich zu machen, welche Aussagen dem vigilanten und welche dem kognitiv vermeidenden Coping-Stil zugeordnet werden können, finden sich in den folgenden Abbildungen die Bezeichnungen ‚V‘ für vigilant und ‚KV‘ für kognitiv vermeidend hinter den jeweiligen Aussagen eingeklammert:

Frage 4: Im alltäglichen Leben können wir in Situationen geraten, die uns zum Nachdenken bringen. Wir überlegen, wie wir uns verhalten. Vier solcher Situationen werden gleich kurz geschildert. Bitte kreuze an, wie Du Dich verhalten würdest, wenn Du in eine solche Situation kämest.

Situation 1: Ein/e Freund/in berichtet Dir, daß in allen Fast-Food-Restaurants Hamburgerbrötchen und Ketchup verkauft werden, die genmanipulierten Mais (in Form von Maismehl und Maissirup) enthalten, der im Verdacht steht, krebserregend zu sein. Eine Umweltschutzorganisation soll schon empfohlen habe, kein Fast-Food mehr zu essen. In dieser Situation...

	stimmt	stimmt nicht
... denke ich nicht viel nach, denn bisher hat mir das Fast-Food auch nicht geschadet und wer weiß, was wir sonst noch so Ungesundes essen. (KV)		
... biete ich der Umweltschutzorganisation meine Hilfe an. (V)		
... werde ich mich informieren und dann notfalls auf Burger verzichten bzw. nur noch welche essen, bei denen der Mais aus kontrolliertem Anbau stammt. (V)		
... mache ich mir keine Sorgen, denn ich habe Vertrauen zu den Fast-Food-Ketten. (KV)		
... denke ich, daß die Umweltschutzorganisationen immer zu Übertreibungen neigen. (KV)		
... nehme ich mir vor, so weit es geht, kein Fast-Food mehr zu essen. (V)		

Situation 2: Du gehst im Dunkeln allein durch die Stadt. Aus einer Seitenstraße kommen Leute, die Dir nicht ganz geheuer sind. In dieser Situation...

	stimmt	stimmt nicht
... bin ich froh, daß ich mich nicht so leicht aus der Ruhe bringen lasse. (KV)		
... schaue ich nach Fluchtmöglichkeiten und/ oder greife schon mal zu meinem Handy. (V)		
... wechsele ich die Straßenseite und gehe etwas schneller. (V)		
... sage ich mir, daß schon nichts schlimmes passieren wird. (KV)		
... denke ich mir: „Die Leute sehen zwar merkwürdig aus, sind in Wirklichkeit aber wahrscheinlich harmlos.“ (KV)		
... versuche unauffällig zu sein und selbstbewußt zu wirken. (V)		

Situation 3: Du siehst im Fernsehen einen Bericht über eine Textilfabrik in der Nähe Deines Wohnortes, in der T-Shirts gefärbt und bedruckt werden. Dort ist es heute zu einem Unfall gekommen, der Nachrichtensprecher sagt: „Viele Fabrikarbeiter liegen im Krankenhaus, weil sie giftige Dämpfe von Bleichmitteln eingeatmet haben. Über der Stadt schwebt eine große gelbliche Wolke, die allerdings nach Expertenmeinung keine Gefahr für die Bevölkerung darstellt.“ In dieser Situation...

	stimmt	stimmt nicht
... bleibe ich ganz ruhig, weil sie den Defekt sicher schon repariert haben. (KV)		
... überlege ich, ob die Bleichmittel vielleicht auch giftig für mich sein könnten, wenn ich die T-Shirts trage. (V)		
... bleibe ich erst mal zu Hause und halte Fenster und Türen geschlossen. (V)		
... verlasse ich mich auf die Expertenmeinung. (KV)		
... denke ich, daß der Unfall nicht so schlimm ist, weil die in den Nachrichten immer übertreiben. (KV)		
... würde ich am liebsten weit weg zu Freunden/ Familie fahren. (V)		

Situation 4: Du sitzt vor dem Büro des Schuldirektors auf einem Stuhl, weil Du den Unterricht nach Meinung Deines Lehrers/ Deiner Lehrerin erheblich gestört hast. Dein Lehrer/ Deine Lehrerin hat Dich zum Schuldirektor geschickt und mit einem Schulverweis gedroht. In dieser Situation...

	stimmt	stimmt nicht
... sage ich mir, daß es schon nicht so schlimm werden wird. (KV)		
... möchte ich am liebsten weglaufen. (V)		
... überlege ich mir, was ich zu meiner Verteidigung sagen kann. (V)		
... bleibe ich ruhig, denn ich habe im Grunde nichts getan. (KV)		
... sage ich mir, daß man wegen so etwas nicht von der Schule fliegt. (KV)		
... bin ich sehr nervös und male mir schlimme Situationen (z.B. die Reaktion meiner Eltern) aus. (V)		

Abb. 5.13: Frage 4 zum Coping-Stil aus dem Schüler-Fragebogen

Nach der Motivationsphase folgt die Handlungsauswahlphase, deren Variablen durch die Fragen 5-8 gemessen wurden. In Frage 5 wurde die Variable ‚Handlungs-Ergebnis-Erwartung‘ untersucht. Hier gilt es die Handlungsalternativen herauszufinden, bei denen die Jugendlichen der Meinung sind, daß diese Handlungen zu einem positiven, d.h. die Bedrohung reduzierendem Ergebnis führen werden.

Zu dieser Variable wurden den Schülern sechs Items mit direkten (verpackungsarmes Einkaufen, Verringerung des Verkehrsaufkommens, Senkung des Energieverbrauchs durch PC) und indirekten (Umweltaktionen, Pestizidtod, Geldspende) Handlungsalternativen angeboten:

Frage 5: Es gibt viele Wege, der Umwelt zu helfen. Welche der folgenden Handlungsmöglichkeiten leisten nach Deiner Meinung einen wesentlichen Beitrag zur Entlastung der Umwelt?

	stimme zu	stimme weitgehend zu	stimme teilweise zu	stimme nicht zu
Wenn ich verpackungsarm einkaufe, verringere ich das Müllaufkommen.				
Wenn ich bei Umweltaktionen mitmache, trage ich durch meine Arbeit zu einer vernünftigen Umweltpolitik bei.				
Wenn ich weniger Sachen kaufe, die importiert werden müssen, verringere ich das Verkehrsaufkommen.				
Wenn ich nichtheimisches Obst und Gemüse nicht mehr kaufe, werden weniger Tiere und Pflanzen durch Pestizide aussterben.				
Wenn ich weniger Zeit vor dem Computer verbringe, trägt dies zur Senkung des allgemeinen Energieverbrauchs bei.				
Wenn ich Geld an Umweltorganisationen spende, fördere ich Umweltaktionen.				

Abb. 5.14: Frage 5 zur Handlungs-Ergebnis-Erwartung aus dem Schüler-Fragebogen

Der zweite Aspekt, der eine Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Handlung beeinflusst, sind die zu erwartenden Folgen einer Handlung, welche durch Frage 6 erfaßt wurden. Der Unterschied zu der vorherigen Frage liegt darin, daß dort die Ergebnisse von selbstgetätigten Handlungen beurteilt werden sollten, während die Variable ‚Handlungs-Folgen-Erwartung‘ die Folgen gesellschaftlicher Handlungen untersucht. Auch diese Variable wurde mit Hilfe von sechs Items zu umwelttypischen Problemen im Rahmen von Konsum und Ernährung betrachtet:

Frage 6: Wie groß ist nach Deiner Meinung der Beitrag der folgenden Möglichkeiten, die Umwelt zu entlasten?

	sehr stark	stark	eher schwach	schwach
Ein allgemeiner Konsumrückgang vermindert den Abfall.				
Eine vernünftige Abfallpolitik vermindert die Wasserverschmutzung.				
Die Reduktion von Fleischkonsum vermindert den Ausstoß von Treibhausgasen durch Rinderherden.				
Der Kauf lokal angebauter Produkte vermindert das Verkehrsaufkommen.				
Ein Rückgang des Energieverbrauchs vermindert den Treibhauseffekt.				
Der Kauf von Recyclingpapier vermindert die Waldrodung.				

Abb. 5.15: Frage 6 zur Handlungs-Folgen-Erwartung aus dem Schüler-Fragebogen

Neben einer hohen Motivation wirkt sich die gesellschaftliche Befürwortung bestimmter Handlungen positiv auf die Handlungsumsetzung aus. Die sogenannte ‚soziale Norm‘ stellt

dabei den gesellschaftlichen Druck auf das Individuum dar. Je stärker bestimmte Handlungen von einem Menschen erwartet werden, desto wahrscheinlicher wird deren Ausführung.

Dazu mußten die Schüler in Frage 7 angeben, welche der folgenden sechs Mitglieder ihres sozialen Umfelds umweltbezogene Handlungen von ihnen fordern. Neben der Familie und den Freunden, welche in dem Alter eine sehr wichtige Bezugsgruppe darstellen (siehe Kapitel 4.4), wurden die Schule, der Staat bzw. die Politik, Umweltschutzorganisationen und die eigene Person zur Wahl gestellt:

Frage 7: Viele Menschen erwarten von anderen einen Beitrag zur Lösung von Umweltproblemen. Wer stellt an Dich am ehesten Forderungen, etwas für den Umweltschutz zu tun?

	trifft zu	trifft weit- gehend zu	trifft teil- weise zu	trifft nicht zu
Meine Eltern/ Familie				
Meine Freunde/Innen				
Die Schule				
Die Politik/ der Staat				
Umweltschutzorganisation				
Ich selbst				

Abb. 5.16: Frage 7 zur sozialen Norm aus dem Schüler-Fragebogen

Ein weiterer wichtiger Faktor für die Umsetzung von Handlungen ist die subjektive Kompetenzerwartung. Der Mensch muß sich bestimmte Handlungen auch zutrauen, damit er sie ausführt. Diese Variable unterteilt sich in sechs Items, wobei je drei Items mit weniger persönlichem (Low-Cost-Handlungen wie abfallarmes Einkaufen, Kauf biologisch angebaute Produkte und Energie sparen) und je drei mit mehr persönlichem (Engagement in Aktionen bzw. gegenüber Politikern, Geldspende) Aufwand abgefragt werden:

Frage 8: Jeder Mensch hat verschiedene Möglichkeiten, etwas gegen Umweltbelastungen zu tun und einen Beitrag zur Lösung von Umweltproblemen zu leisten. Bei welchen der folgenden Handlungen fühlst Du Dich fähig, diese zu realisieren?

	...paßt sehr gut zu meinen Fähigkeiten	...paßt zu meinen Fähigkeiten	...paßt kaum zu meinen Fähigkeiten	...paßt nicht zu meinen Fähigkeiten
Abfallarm einzukaufen...				
Biologisch angebaute/ kontrollierte Produkte zu kaufen...				
Zu Hause Energie zu sparen...				
Sich in einer Umweltschutzorganisation zu engagieren/ in der Schule Umweltaktionen anzuregen...				
Bei Politikern Maßnahmen für den Umweltschutz einzufordern...				
Geld (sofern es übrig ist) an eine Umweltschutzorganisation spenden...				

Abb. 5.17: Frage 8 zur Kompetenzerwartung aus dem Schüler-Fragebogen

Die Volitionsphase ist die letzte Stufe des integrierten Handlungsmodells. Hier findet die Umsetzung einer Handlung statt. Jedoch muß auch hier beachtet werden, daß an dieser Stelle bestimmte Faktoren intervenierend wirken können – wie hohe Geld- und Zeitkosten.

Diese Phase läßt sich nicht direkt mit einem Fragebogen messen (sondern höchstens durch Beobachtungen im Handlungsalltag der Schüler), so daß sich an dieser Stelle nur ein Überblick über die bisherigen umweltbezogenen Handlungen der Schüler verschafft wurde. Dazu mußten die Schüler durch zwei Fragen von ihren Aktivitäten berichten. Frage 9 bezieht sich auf Handlungen, die eng mit der Schule verbunden sind, aber außerhalb der Unterrichtszeit stattfinden. Die sechs gewählten Aktivitäten (von Müllsammelaktionen bis hin zu Tauschbörsen) werden in beiden Schulen angeboten bzw. auch regelmäßig durchgeführt:

Frage 9: Man kann an der Schule viele Dinge tun, die dazu beitragen die Schule umweltfreundlicher zu machen. Diese Dinge müssen nicht immer während des eigentlichen Unterrichts geschehen, sondern lassen sich auch außerhalb des Unterrichts tun. Hast Du selbst außerhalb der Unterrichtsstunden versucht, etwas zur Steigerung der Umweltverträglichkeit Deiner Schule zu unternehmen?

	nie	selten	eine Zeit- lang	ständig
Müllsammel- und Recyclingaktionen auf dem Schulgelände				
Mitarbeit in einer Umwelt-AG				
Mitarbeit bei der Schülerzeitung (z.B. Recherchen zu Umweltproblemen)				
Mitarbeit in der Schülervertretung				
Einsatz für den Verkauf von lokalen/ umweltfreundlichen Produkten in der Cafeteria				
Initiierung einer Tauschbörse für gebrauchte Sachen (z.B. CDs, Bücher, PC-Spiele, Klamotten)				

Abb. 5.18: Frage 9 zum schulbezogenen Handeln außerhalb des Unterrichts aus dem Schüler-Fragebogen

In Frage 10 sollten sich die Schüler zu neun umweltbezogenen sogenannten Low-Cost-Handlungen (s. Kapitel 3.2.1) außerhalb der Schule äußern. Dabei bekamen sie die Möglichkeit darzustellen, ob sie diese Aktivitäten bereits wahrnehmen oder falls noch nicht, ihre Handlungsabsichten zu beschreiben. Auch hier wurde eine vierstufige Antwortskala benutzt, um sozial erwünschte Antworten zu reduzieren (vgl. Eulefeld et. al., 1988, S.111).

Frage 10: Es gibt viele Dinge, die Jugendliche für die Umwelt tun können – auch außerhalb der Schule. Kreuze bitte an, was Du tust oder tun könntest.

	Ja, mache ich bereits	Nein, kann ich mir aber gut vorstellen	Nein, aber das würde ich bei guten Bedingungen tun	Nein, damit lassen sich keine Probleme lösen
Hefte aus Recycling-Papier benutzen				
Einen Leinenbeutel/ Rucksack mit zum Einkaufen nehmen				
Produkte ablehnen, die unnötig verpackt sind				
Getränke nur in Flaschen statt in Dosen kaufen				
PC/ Fernseher/ Stereoanlage nicht unnötig im Standby-Modus laufen lassen				
Vor dem Produktkauf auf die Inhaltsstoffe achten				
Produkte aus biologischen Anbau kaufen				
Bei Kleidern auf Ökolabel achten				
Dinge reparieren (lassen) anstatt sie wegzuschmeißen				

Abb. 5.19: Frage 10 zu Low-Cost-Handlungen mit engem ökologischen Bezug aus dem Schüler-Fragebogen

Die von den Schülern beschriebenen Handlungen und Handlungsabsichten wurden durch selbstberichtetes Verhalten in hypothetischen Situationen in Frage 11 ergänzt. Dazu wurden drei umweltbezogene Problemsituationen (Grundwassergefährdung durch Düngemittel, unnötiger

Konsum von Luxusgütern, Studie über die Schädlichkeit von frischem Gemüse) formuliert, zu denen es jeweils drei direkte und drei indirekte Handlungsalternativen gab.

Um deutlich zu machen, welche Handlungsalternativen als direkt und welche als indirekt zu betrachten sind, steht dies in den folgenden Abbildungen hinter den jeweiligen Aussagen eingeklammert:

Frage 11: In den folgenden Fragen geht es darum, sich zu überlegen, welche Handlungen möglich sind, um Umweltprobleme zu lösen.

Situation 1: Stelle Dir bitte vor, daß die Bauern in der Nähe Deines Wohnortes ihre Getreidefelder sehr stark düngen, um höhere Erträge zu erzielen. Es wird berichtet, daß die meisten Düngemittel in das Grundwasser fließen und so die Gesundheit der Menschen beeinträchtigen können. Ich würde in dieser Situation...

	sicher	eher ja	eher nein	auf keinen Fall
...mich bei der Stadt beschweren. (direkt)				
...mich über mögliche Erkrankungen erkundigen. (indirekt)				
...mehr biologisch angebaute Produkte kaufen. (indirekt)				
...versuchen, mit dem Bauern zu reden. (direkt)				
...nur noch stilles, gekauftes Wasser trinken und nutzen. (indirekt)				
...Unterschriften sammeln und meine Mitmenschen darüber informieren. (direkt)				

Situation 2: Stelle Dir bitte vor, daß Deine Lieblingsband eine neue CD herausgebracht hat. Auf der CD sind die gleichen Lieder wie auf einer älteren CD, die Du schon besitzt – bis auf ein neues Lied am Ende der CD, welches als Bonus auf dieser neuen Version der CD ist.

Ich würde in dieser Situation...

	sicher	eher ja	eher nein	auf keinen Fall
...die CD kaufen. (direkt)				
...die CD nicht kaufen. (direkt)				
...die CD von einem Freund/In brennen lassen/ das Lied vom Radio aufnehmen/ aus dem Internet herunterladen. (indirekt)				
...mir die CD zum Geburtstag/ Weihnachten schenken lassen. (indirekt)				
...einen Beschwerdebrief/E-mail an den Fanclub schreiben. (direkt)				
...auf die Maxi-CD des neuen Liedes warten und diese dann kaufen. (indirekt)				

Situation 3: Stelle Dir bitte vor, das Gesundheitsministerium teilt mit, daß sie nach zahlreichen Untersuchungen zu dem Schluß gekommen sind, daß Tiefkühlgemüse gesünder als frisches Gemüse sei.

Ich würde in dieser Situation...

	sicher	eher ja	eher nein	auf keinen Fall
...eigenes Gemüse anbauen. (direkt)				
...versuchen, nur noch Tiefkühlgemüse zu verzehren, um meine Gesundheit nicht zu gefährden. (direkt)				
...mich bei anderen Stellen (Umweltschutzorganisationen etc.) über mögliche Erkrankungen erkundigen. (indirekt)				
...versuchen, meinen Gemüseverbrauch einzuschränken. (indirekt)				
...weiterhin frisches Gemüse kaufen, denn bisher hat es mir auch nicht geschadet. (direkt)				
...mich über die Politiker, die sich von der Industrie für solche Untersuchungen bestechen lassen, ärgern. (indirekt)				

Abb. 5.20: Frage 11 zum selbstberichteten Verhalten in hypothetischen Situationen aus dem Schüler-Fragebogen

5.7 Reliabilität und Validität der empirischen Untersuchung

Bei allen empirischen Studien müssen die Gütekriterien Reliabilität und Validität für den gesamten Prozeß der Datenerhebung und -auswertung beachtet werden. Das Meßinstrument (im vorliegenden Fall vor allem der Schüler-Fragebogen) muß mit Hilfe dieser Kriterien unbedingt überprüft werden, da ansonsten die Aussagefähigkeit der Ergebnisse in Frage gestellt werden kann (vgl. Grosf/ Sardy, 1985, S.156).

Die anderen beiden Meßinstrumente (der Lehrer-Fragebogen und das Tagesablaufprotokoll) wurden diesen Prüfungen nicht unterzogen. Da sie die unabhängigen Variablen der Untersuchung darstellen, war die Notwendigkeit nicht gegeben.

A. Validität (Gültigkeit)

Mit dem Kriterium der Validität wird gemessen, ob das angewandte Meßinstrument auch wirklich das mißt, was gemessen werden soll. Die Klassifikation der Indikatoren ist für die spätere Gültigkeit sehr wichtig. Gerade bei den sogenannten schlußfolgernden Indikatoren wie Antworten auf Einstellungsfragen, aus denen dann Rückschlüsse auf das Verhalten gezogen werden, ist eine gute Systematisierung unerlässlich (vgl. Kromrey, 1998, S.169ff.).

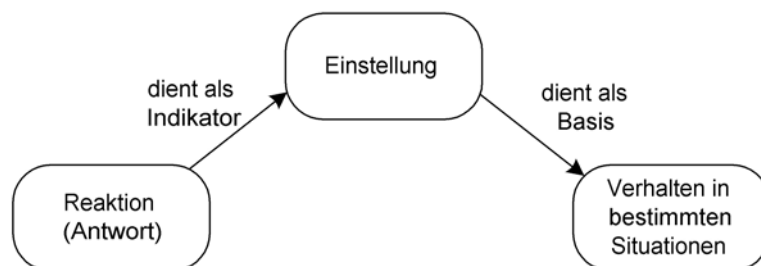


Abb. 5.21: Modell für schlußfolgernde Indikatoren
(Eigene Darstellung nach Kromrey, 1998, S.171)

Bei diesen Indikatoren ist ein Zusammenhang zwischen den Indikatoren und dem Verhalten empirisch im Grunde nicht überprüfbar, sondern er basiert auf der Annahme, daß die vorher aufgestellte Theorie (hier das Verhaltensmodell mit seinen Indikatoren) zutreffend ist. Alle wichtigen Untersuchungsgegenstände in der Sozial- und Verhaltensforschung wie z.B. Einstellungen, Verhalten, Intelligenz, etc. sind Konstrukte, die nur mit Hilfe von Indikatoren gemessen werden können. Insofern steigt die Gültigkeit des Meßinstruments, je plausibler und exakter die Indikatorenbildung erfolgte (vgl. Grosf/ Sardy, 1985, S.157f.).

In Anlehnung an PETER ATTESLANDER wurden folgende zwei Möglichkeiten der Gültigkeitsprüfung für den Schüler-Fragebogen genutzt (vgl. Atteslander, 1995, S.263):

Wird das Meßinstrument mit einer Gruppe von Testpersonen ausprobiert, von der erwartet werden kann, daß sie extreme Werte erreichen wird und der Mittelwert dieser Gruppe sich erheblich von den zu untersuchenden Probanden unterscheidet, spricht man von der Methode der sogenannten ‚known groups‘. Die Fragen des Schüler-Fragebogens¹³³ wurden den ehrenamtlichen Mitarbeitern des NABU Laatzen und den Mitarbeitern eines Altenheims in Adendorf bei Lüneburg zur Beantwortung vorgelegt. Es konnte erwartet werden, daß die ehrenamtlichen Mitarbeiter des NABU Laatzen durch ihr Interesse an Umweltthemen höhere Werte und damit auch ein umweltgerechteres Verhalten zeigen, die Mitarbeiter des Altenheims aber eher durchschnittliche Werte erreichen würden. Genau diese Prognose der Ergebnisse trat ein: Die Gruppe des NABU Laatzen erzielte extrem hohe Werte, die Vergleichsgruppe aus dem Altenheim zeigte dagegen ein geringer ausgeprägtes Umweltverhalten.

B. Reliabilität (Zuverlässigkeit)

Bei der Prüfung der Reliabilität geht es darum, den Schüler-Fragebogen auf seine Verlässlichkeit zu prüfen. Hierbei geht es eher um ein ‚technisches Problem‘ – inwieweit mißt das Instrument fehlerfrei? Wenn der Aufbau und die Frage- und Antwortkategorien deutlich und präzise sind, dann müßte ein und dasselbe Meßinstrument bei jeder Erhebung immer zu den gleichen Ergebnissen führen. Die Zuverlässigkeit eines Instrumentes zeigt sich durch die „intertemporale, intersubjektive und interinstrumentelle Stabilität [...] der Meßwerte“ (Esser/ Klenovits/ Zehnpfennig, 1977, Bd.1, S.93 zitiert in Kromrey, 1998, S.241).

Die intertemporale Stabilität läßt sich am besten mit Hilfe eines sogenannten Retests überprüfen, bei dem der gleiche Befragte in einer möglichst gleichen Situation noch einmal befragt wird (vgl. Atteslander, 1995, S.263f.). Doch selbst große Differenzen in den Antworten zu zwei verschiedenen Zeitpunkten sind kein Beweis für die Unzuverlässigkeit des Instruments, denn der Proband kann aufgrund der ersten Befragung seine Meinung zu dem Thema grundlegend geändert haben (vgl. Kromrey, 1998, S.241ff.).

Bei der Intersubjektivität der Meßwerte geht es darum, daß die Ergebnisse unabhängig von dem Wissenschaftler sein sollen, der das Instrument benutzt. Um dies durchzuführen, bietet es sich an, daß verschiedene Wissenschaftler mit dem gleichen Instrument bestimmte Sachverhalte messen.

¹³³ Mit Ausnahme der Fragen, die speziell die Lebenswelt der Schüler betrafen wie Frage 4, Situation 4 und Frage 9. Des weiteren wurde bei Frage 7 ‚Schule‘ durch ‚Arbeitsstelle‘ ersetzt.

Die interinstrumentelle Stabilität der Meßwerte basiert auf der Annahme, daß ein Merkmal durch unterschiedliche Instrumente gemessen werden kann. Klassische Beispiele sind hier die Ermittlung des Alters durch Angabe durch den Befragten und durch einen Abgleich mit öffentlichen Daten über den Probanden oder auch Beobachtungen, die einerseits durch einen Beobachtungsbogen protokolliert und gleichzeitig auf ein Videoband aufgezeichnet werden (ebenda).

Diese drei Aspekte der Zuverlässigkeit lassen sich häufig bei sozialwissenschaftlichen Meßinstrumenten nur schwer erfüllen bzw. überprüfen.

Gerade die Sensibilisierung der Probanden für ein bestimmtes Thema nach der Befragung läßt die Ergebnisse des gleichen Fragebogens einige Zeit später erheblich anders ausfallen. Denn die Befragten neigen zu sozial erwünschten Antworten (gerade bei einem gesellschaftlich relevanten Themenkomplex wie der Umwelt) und lassen sich häufig ‚Dinge noch einmal durch den Kopf gehen‘. Auch die Intersubjektivität eines Fragebogens scheitert oft an dem eben genannten intertemporalen Problem. Bei bestimmten Beobachtungen oder Inhaltsanalysen ist es dagegen schon eher möglich, daß zwei verschiedene Wissenschaftler denselben Sachverhalt messen und so die Objektivität des Instruments darlegen können (ebenda).

Schon bei dem Kriterium der Validität würde darauf hingewiesen, daß Verhalten nur durch Indikatoren gemessen werden kann und so kein getreues Abbild der Wirklichkeit repräsentiert. Insofern ist es in diesem Fall unmöglich, mehrere Meßverfahren zu finden, um die interinstrumentelle Stabilität der Meßwerte zu gewährleisten (ebenda).

Auch wenn die Ergebnisse im Hinblick auf die Intertemporalität, Intersubjektivität und Interinstrumentalität stabil sind, nützen sie noch lange nichts, wenn die Indikatoren so fehlerhaft ausgewählt wurden, daß die Meßwerte ihre Gültigkeit verlieren, weil sie nicht das gemessen haben, was sie laut der theoretischen Annahme hätten messen sollen. In so einem Fall mißt das Meßinstrument dann ganz ‚zuverlässig‘ ganz ‚ungültige‘ Werte!

Im Rahmen dieser Arbeit ist daher aus den oben genannten Gründen auf eine Reliabilitätsprüfung verzichtet worden. Aufgrund der durch die geographischen Entfernungen sowie so schon erschwerten Befragungssituation wurden die Schüler kein zweites Mal gebeten, den Fragebogen auszufüllen. Außerdem kann es gerade im Umweltbereich häufig zu lokalen Ereignissen kommen, die sich auf die persönlichen Einstellungen und das Verhalten auswirken. Zum Beispiel ereigneten sich einen Monat vor der Befragung in New York und in New Jersey

Stromausfälle, die zu erheblichen Behinderungen im gesamten Nordosten der USA führten.¹³⁴

Solche Vorkommnisse, die einen Menschen persönlich betreffen oder geographisch so nah passieren, daß sich eine Person betroffen fühlt, können dazu führen, daß derjenige seine Einstellung zu bestimmten Themen grundlegend ändert. Dementsprechend hätte ein Retest der Schüler-Befragung bei dieser Arbeit eventuell zu ganz anderen Ergebnissen geführt.

Da bei dieser Promotion nur ein Einzelner für die Durchführung der Untersuchung verantwortlich war, entfiel auch die Prüfung der Intersubjektivität. Und aus Zeit- und Kapazitätsgründen wurde ebenfalls darauf verzichtet, die Schüler nach der Befragung zu ihrem Umweltverhalten zu beobachten. Ganz nach KROMREY wurde statt dessen nach dem Motto verfahren:

„Zuverlässigkeit ist ... eine notwendige Bedingung für Gültigkeit; sie ist aber keine hinreichende Bedingung.“¹³⁵

¹³⁴ Siehe dazu: CNN, 2003, Major power outage hits New York, other large cities, 15. August 2003. In: <http://www.cnn.com>.; The New York Times, 2003, Bush says there is no sign of terrorism, 14. August 2003. In: <http://www.nytimes.com>.

¹³⁵ Kromrey, 1998, S.243.

6 Die Vorstellung der Untersuchungsergebnisse

Zunächst werden alle drei Untersuchungskomponenten getrennt voneinander betrachtet. Dazu erfolgt eine deskriptive Analyse der einzelnen Variablen des Lehrer-Fragebogens, des Tagesablaufprotokolls der Schüler sowie des Schüler-Fragebogens. Durch diese Ergebnisse werden im Sinne der Fragestellung einzelne Variablen bzw. Items deutlich, die auf einen unterschiedlichen Lebensstil der deutschen Schüler in Deutschland und in den USA hinweisen. Im Anschluß werden bedeutsame Unterschiede zwischen der Schullage und einzelnen Items mit Hilfe von Kreuztabellen und Kategorien dargestellt, um so die Unterschiede im Umweltverhalten und den Einfluß der Lebenssituation darauf herauszuarbeiten.

6.1 *Schulische Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Komponente 1: Ergebnisse der Lehrerbefragung*

Mit der ersten Komponente der Studie wurden unabhängige Variablen zu inhaltlichen und didaktischen Elementen der schulischen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung an den beiden Schulen untersucht. Da an beiden Schulen nach dem nordrhein-westfälischen Curriculum unterrichtet wird, mußten sowohl der Anteil umweltbezogenen Unterrichts als auch die behandelten Umweltthemen vergleichbar sein.

Insgesamt haben 19 Lehrer (zehn der ‚Deutschen Schule Washington‘, neun des ‚Friedrich-Wilhelm-Gymnasiums‘ in Köln), die in der jeweiligen Oberstufe unterrichten, an der Befragung teilgenommen. In Washington waren beide Geschlechter mit je fünf Befragten vertreten, während in Köln nur vier männliche Lehrer Angaben zu ihrem Unterricht gemacht haben. Auch die Fachrichtungen der Lehrer waren ähnlich verteilt. Die folgende Tabelle zeigt die in den Fächern abgelegten Staatsexamen für das höhere Lehramt aufgeschlüsselt nach dem derzeitigen Unterrichtsort:

In welchen Fächern haben Sie das Staatsexamen für das höhere Lehramt abgelegt?

Gesamtstichprobe=19 Washington N=10 Köln N=9	Befragte Lehrer der DSW* (in absoluten Zahlen)	Befragte Lehrer des FWG* (in absoluten Zahlen)	Alle Befragten (in absoluten Zahlen)
Biologie	1	2	3
Chemie	1	2	3
Physik	3	2	5
Mathematik	5	1	6
Informatik	1	-	1
Deutsch	3	2	5
Englisch	3	-	3
Gemeinschaftskunde/ Politik	2	2	4
Religion	1	-	1
Kunst	1	-	1

* Mehrfachnennungen waren möglich, da Lehrer in der Regel in mindestens zwei Fächern das Staatsexamen ablegen

Tab. 6.1: Verteilung der Fächer, in denen das Staatsexamen für das höhere Lehramt gemacht wurde (Eigene Erhebung)

Allerdings ist zu bemerken, daß am FWG die Befragten deutlich aus den Naturwissenschaften stammen, während die naturwissenschaftlichen Lehrer an der DSW zwar auch stark vertreten sind, aber auch eine Vielzahl dieser Lehrer andere Fächer unterrichtet. Besonders verbreitet ist hier der sprachliche Bereich, in dem auch einige Unterrichtsstunden zu Umweltthemen stattfanden. So lassen sich in der ersten Frage dann auch gleich inhaltliche Unterschiede feststellen. Die folgende Tabelle zeigt die prozentualen Verteilungen der inhaltlichen Aspekte bezogen auf jede einzelne Schule sowie gesamtheitlich:

Bitte kreuzen Sie an, welche der folgenden umweltbezogenen Themen Sie im vergangenen Schuljahr 2002/03 unterrichtet haben (Mehrfachnennungen sind möglich):

Gesamtstichprobe=19 Washington N=10 Köln N=9	Befragte Lehrer der DSW (in %)	Befragte Lehrer des FWG (in %)	Alle Befragten (in %)
Ernährung	4,7	20,8	13,3
Ökosysteme	19,1	33,3	26,6
Konsum	9,5	8,3	8,8
Politik	19,1	8,3	13,3
Umweltanalytik	4,7	12,5	8,8
Energie	14,3	8,3	11,1
Kunst	14,3	-	6,6
Lyrik	14,3	8,3	11,1

Tab. 6.2: Inhaltliche Aspekte des umweltbezogenen Unterrichts (Eigene Erhebung)

Am ‚Friedrich-Wilhelm-Gymnasium‘ in Köln bezog sich ein Drittel der unterrichteten Umweltthemen auf Ökosysteme im weitesten Sinne (z.B. Prinzip von Stoffkreisläufen, Umweltfaktoren, Nahrungskette, etc.). Weiterhin bedeutend war auch die Ernährung (z.B. Welternährung, landwirtschaftliche Produktion, Pestizideinsatz, etc.) und umweltanalytische Verfahren z.B. um Boden- oder Wasserproben beurteilen zu können. Auch an der DSW wurde

viel zum Thema ‚Ökosysteme‘ unterrichtet – mit knapp 19% allerdings bedeutend weniger als in Köln (33%). Dafür hatten die politischen Themen einen größeren Stellenwert (ebenfalls 19 %) und Wert wurde – mit jeweils 14,3% – auch auf die Vermittlung des Energieaspektes und die Einbindung von Umweltthemen in die Kunst und Lyrik gelegt. Dafür hatte der Ernährungsaspekt fast keine Bedeutung in der Washingtoner Schule. In den Kreuztabellen und Faktorenanalysen von Items, die sich speziell mit der Ernährung beschäftigen, wird sich im folgenden dieser Untersuchung zeigen, daß die Schüler aus Köln die Belastungen in diesem Bereich besser einschätzen können als die Jugendlichen aus Washington.

Während die Umweltthemen an der Schule in Köln weitestgehend mit einem naturwissenschaftlichen Bezug unterrichtet wurden, erfolgte der umweltbezogene Unterricht in Washington quer durch den Lehrplan.

Die folgende Frage zur Organisation der unterrichteten Themen wurde teilweise unvollständig bzw. gar nicht von allen befragten Lehrern ausgefüllt, so daß hier keine aussagekräftige Auswertung erfolgen konnte. Allerdings ist anzumerken, daß bis auf ein einziges Projekt, welches sich auf insgesamt 15 Stunden erstreckte, offenbar alle anderen Umweltthemen innerhalb der normalen Unterrichtszeit (mit maximal insgesamt sechs Stunden) in den Fächern behandelt wurden. Dies ist im Hinblick auf die nordrhein-westfälischen Rahmenrichtlinien nicht gerade positiv zu beurteilen: Nicht nur der Biologie-Lehrplan der Sekundarstufe II fordert zu Exkursionen, Projekten und Betriebsbesichtigungen auf, sondern alle mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Lehrpläne legen Wert auf den Umgang mit verschiedenen Fachmethoden und Formen des selbständigen Arbeitens. Zu letzterem gehören Unterrichtsorganisationen außerhalb der typischen Einzel- bzw. Doppelstunden – also (übergreifende) Projekte, Arbeitsgemeinschaften, Exkursionen Projekttag und -wochen. Diese sollen das soziale Verhalten und die soziale Methodenkompetenz der Schüler fördern (vgl. MSWWF NRW, 1999d, S.9). Auch die durchgeführten IPN-Studien zur Umwelterziehung in der Schule bestätigen diesen geringen Anteil von zeitlich umfangreicheren Organisationsformen im Unterricht (vgl. Rode et. al. 2001, S.58).

Da sich die folgenden Fragen auf die Organisation einer Unterrichtseinheit bezogen, wurden die Lehrer zunächst gebeten, sich für eines ihrer angegebenen Unterrichtsthemen zu entscheiden und alle Angaben in bezug auf dieses Thema zu machen. Auch hier gab es wieder einige Übereinstimmungen, aber auch ebenso viele Differenzen:

Im folgenden bitte ich Sie um spezifische Angaben zu der Unterrichtseinheit, die Sie für so gelungen halten, daß Sie sie so oder ähnlich wieder in ihrem Unterricht einbeziehen würden, daß ausgewählte Thema ist Nr. ____.

Gesamtstichprobe=19	Befragte Lehrer der DSW (in absoluten Zahlen)	Befragte Lehrer des FWG (in absoluten Zahlen)	Alle Befragten (in absoluten Zahlen)
Washington N=10 Köln N=9			
Nahrungskette	-	1	1
Prinzip von Stoffkreisläufen	2	-	2
Umweltfaktoren und ökologische Nische	-	2	2
Soziale Marktwirtschaft	2	2	4
Ökologie versus Ökonomie	2	-	2
Umweltanalytische Untersuchungen	1	1	2
Alternativenergien	-	1	1
Ökologie in der Landschaftsmalerei	2	-	2
Umweltproblematik in der Lyrik	1	1	2

Tab. 6.3: Themen der ausgewählten Unterrichtseinheit (Eigene Erhebung)

Da sich aber jede Lehrkraft nur für ein Thema entscheiden sollte, kann diese Tabelle keinen wirklichen Aufschluß über eventuelle Präferenzen der Lehrer geben. Im Grunde diene diese Angabe eher den Befragten, um die folgenden Fragen besser beantworten zu können, als daß jetzt daraus bestimmte Rückschlüsse gezogen werden sollten.

Die Fragen 3 und 4 des Lehrer-Fragebogens bezogen sich auf die schulische Organisation ihrer Unterrichtseinheit. Damit sollte festgestellt werden, inwieweit das Thema in den regulären Unterricht eingebunden war oder nur eine einmalige Aktion im Sinne eines Projektes oder einer Exkursion war. Wie aber auch schon aus der unvollständig ausgefüllten Frage 2 ersichtlich wurde, fanden alle Themen innerhalb des normalen Schulunterrichts statt.

Wie viele Wochenstunden umfaßt das Fach/ der Kurs, in dem Sie dieses Thema unterrichtet haben und wie haben Sie den Unterricht zu diesem Thema organisiert?

Gesamtstichprobe=19	Befragte Lehrer der DSW (in absoluten Zahlen)	Befragte Lehrer des FWG (in absoluten Zahlen)	Alle Befragten (in absoluten Zahlen)
Washington N=10 Köln N=9			
Anzahl der Wochenstunden			
2 Wochenstunden	9	5	14
3 Wochenstunden	-	3	3
4 Wochenstunden	1	-	1
5 Wochenstunden	-	1	1
Unterrichtsorganisation			
Einzelstunden	5	2	7
Doppelstunden	5	7	12

Tab 6.4: Unterrichtsorganisation und Wochenstundenanzahl der ausgewählten Einheit (Eigene Erhebung)

Aufgrund der ähnlichen Organisation in beiden Schulen wurden die beiden Fragen zusammengefaßt und in der Tabelle oben gemeinsam dargestellt. Aus dieser Tabelle läßt sich erkennen, daß die meisten Fächer, in denen das ausgewählte Umweltthema unterrichtet wurde,

zwei Wochenstunden umfassen. Während an der DSW sich dabei die Einzel- und Doppelstunden die Waage hielten, lag der Schwerpunkt am FWG bei den Doppelstunden. Mit der nächsten Frage sollten die Lehrer angeben, welche Art von Materialien sie für die gewählte Unterrichtseinheit benutzt haben.

Bitte kreuzen Sie an, welche der folgenden Materialien von den Schülern für die Bearbeitung dieses Themas benutzt wurden:

Gesamtstichprobe=19 <i>Washington N=10</i> <i>Köln N=9</i>	wurde nicht verwendet (in %)	nur am Rande (in %)	spielte eine große Rolle (in %)	war unverzicht- bar (in %)
Schulbuch	40,0	30,0	0	30,0
	55,5	33,3	0	11,1
Atlas/ Karte	100	0	0	0
	77,7	22,2	0	0
Arbeitsblatt (vom Lehrer hergestellt)	10,0	10,0	20,0	60,0
	0	0	77,7	22,2
Film/ Video/ Dia/ Audio-CD	40,0	50,0	10,0	0
	55,5	0	11,1	33,3
Buch	40,0	20,0	20,0	20,0
	55,5	33,3	11,1	0
Zeitung/ Illustrierte	100,0	0	0	0
	88,8	11,1	0	0
Fachzeitschrift	80,0	10,0	0	10,0
	77,7	11,1	0	11,1
Lebewesen (Aquarium, Terrarium)	100,0	0	0	0
	88,8	0	11,1	0
Modell (Atom-, Landschaftsmodell)	100,0	0	0	0
	66,6	11,1	11,1	11,1
Experimentiergeräte	90,0	10,0	0	0
	55,5	11,1	22,2	11,1
PC, Internet, CD-Rom	70,0	10,0	10,0	10,0
	77,7	0	11,1	11,1

Tab. 6.5: Benutzte Materialien im umweltbezogenen Unterricht (Eigene Erhebung)

Bei der Betrachtung der Ergebnisse scheint es beinahe so, als wenn die Lehrer beider Schulen ohne Hilfsmittel vor der Klasse doziert hätten. Es stellt sich die Frage, welche Materialien die Befragten überhaupt für ihren Unterricht nutzten, wenn nicht welche von dieser umfangreichen Liste. Mediendidaktisch betrachtet, scheint keiner der Lehrenden über ein großes Repertoire zu verfügen oder dies zumindest nicht auszunutzen. Daß gerade bei akut auftretenden (und manchmal auch sich schnell ändernden) Umweltbelastungen aktuelle Medien wie Filme (z.B. Fernseh-Dokumentationen), Zeitungen, Fachzeitschriften oder auch das Internet im Grunde nicht genutzt wurden, ist bemerkenswert und spricht nicht gerade für einen aktuellen Unterrichtsbezug. Um so interessanter, daß die Lehrer aber auch auf die klassischen Methoden

wie das Schulbuch und Experimentiergeräte nicht zurückgriffen, sondern sich offenbar zum größten Teil ihre Materialien selbst erstellten. Wenn sie mit den eigens hergestellten Arbeitsblättern versucht haben, möglichst aktuelle Beispiele und Informationen in eine didaktisch bessere Form zu bringen, dann erklärt dies auch, wieso die am häufigsten benutzten Materialien die Arbeitsblätter waren, die der Lehrer selbst entworfen hatte – 80% der Befragten aus Washington und alle Kölner Lehrer gaben an, daß ihre selbst hergestellten Unterlagen eine große Rolle spielten bzw. unverzichtbar waren.

Die Häufigkeiten aller anderen benutzten Materialien sind sehr gering und daher zu vernachlässigen. Erwähnenswert sind an dieser Stelle nur noch die Unterschiede zwischen den Schulen beim Einsatz

- des Schulbuchs: 30% in Washington, 11 % in Köln – der hohe Anteil an unterrichteten politischen Umweltthemen in Washington könnte der Grund für den vermehrten Einsatz des Schulbuchs sein, denn gerade im Politikbereich finden sich in den Schulbüchern häufig gute Quellentexte, Diagramme und Tabellen;
- der audio-visuellen Medien: 10% in Washington, 44% in Köln – das könnte eventuell ein Angebotsproblem hinsichtlich deutscher Medien in den USA sein, aber da alle Schüler sehr gute Englischkenntnisse haben, könnte man auch auf englische Medien ausweichen;
- andere Bücher: 40% in Washington, 11% in Köln – der hohe Wert in Washington basiert vermutlich auf den Umweltthemen, die im Rahmen des Englisch- bzw. Deutschunterrichts mit Hilfe von Büchern aus der Literatur unterrichtet wurden;
- Modelle: 22% in Köln, keine in Washington – da im Vergleich zu Köln (dreimal) in Washington nur einmal eine umweltanalytische Untersuchung durchgeführt wurde und sonst keine weiteren Themen, bei denen sich Modelle als Medien anbieten, wurden keinerlei Modelle benutzt;
- Experimentiergeräte: 33% in Köln, keine in Washington – wie bei den Modellen spielt auch hier die Häufigkeit der Umweltthemen eine große Rolle. Wenn keine Themen mit Experimentiercharakter unterrichtet werden, ist auch der Anteil der Geräte dementsprechend gering.

Die folgenden Fragen 6 und 7 zielten auf die inhaltliche Bearbeitung des gewählten Umweltthemas ab. Bei Frage 6 gaben die Lehrer an, welche Aspekte von ökologischen Systemen den Schülern mit dem Thema verdeutlicht wurden.

Bitte kreuzen Sie an, welche der folgenden Aspekte von ökologischen Systemen Ihrer Meinung nach den Schülern bei der Bearbeitung dieses Themas verdeutlicht wurde:

Gesamtstichprobe=19 Washington N=10 Köln N=9	wurde nicht angesprochen (in %)	nur am Rande (in %)	spielte eine große Rolle (in %)	war ein zentraler Aspekt (in %)
Interdisziplinarität der Probleme	40,0	10,0	30,0	20,0
	77,7	11,1	0	11,1
„Geschichtlichkeit“ von Räumen oder Ökosystemen	70,0	10,0	10,0	10,0
	88,8	11,1	0	0
Selbsterhaltung von Ökosystemen	60,0	20,0	0	20,0
	55,5	0	22,2	22,2
(Ökologische) Kreisläufe	60,0	0	0	40,0
	0	55,5	11,1	33,3
Eigendynamik von Ökosystemen	60,0	0	20,0	20,0
	55,5	11,1	11,1	22,2

Tab. 6.6: Verdeutlichung einzelner Aspekte ökologischer Systeme im umweltbezogenen Unterricht (Eigene Erhebung)

Mit einer durchschnittlichen Ablehnung (im Sinne von nicht angesprochen) aller Aspekte von über 55% stellt sich die Frage, wieso die Lehrer die Umweltthemen unterrichtet bzw. welchen Schwerpunkt sie bei den Themen gesetzt haben. Daß nicht jede Umweltbelastung alle Perspektiven gleichermaßen abdeckt, ist verständlich, aber manche Angaben der Lehrer zeigen, daß sie keinerlei Aspekte (oder nur am Rande) im Unterricht berücksichtigt haben.

Herauszuheben sind die Bemühungen der Lehrer der ‚Deutschen Schule Washington‘, die übergreifende Bedeutung von Umweltbelastungen aufzuzeigen. Dies entspricht den Anforderungen des Biologie-Lehrplans der Sekundarstufe II Nordrhein-Westfalen, der ein Lernen im Kontext fordert, bei dem „biologische Phänomene und Fragestellungen in interdisziplinäre Zusammenhänge und Praxisbezüge eingebunden“ (MSWWF NRW, 1999b, S.8) werden. Auch daß die Gesichtspunkte hinsichtlich ökologischer Kreisläufe und der Selbsterhaltung und Eigendynamik von Ökosystemen mit 20 bis zu 44% eine große bis zentrale Rolle im Umweltunterricht spielten, ist positiv zu beurteilen. Obwohl dazu angemerkt werden muß, daß im Rahmen des Leitthemas ‚Ökologische Verflechtungen und nachhaltige Nutzung‘ aus dem oben genannten Biologie-Lehrplan die Prinzipien von Stoffkreisläufen und Energieflüssen sowie die Dynamik, Stabilität und Regulation von Ökosystemen generell im Lehrplan vorgeschrieben ist (vgl. MSWWF NRW, 1999b, S.28).

Bei der folgenden Frage sollten die Lehrer angeben, welche Elemente bei der Analyse von Umweltproblemen eine Rolle gespielt haben. Dabei wurden sowohl Aspekte angegeben, die eine naturwissenschaftliche Problemorientierung zeigten (Auswirkungen auf Lebewesen; Maßnahmen zum Umweltschutz; zeitliche Entwicklung) als auch eher sozialwissenschaftlich

orientierte Perspektiven (anthropogene Verursachung, Interessenkonflikte, Rechtsfragen, politische/ gesellschaftliche Lösungsstrategien).

Bitte kreuzen Sie an, welche Rolle folgende Elemente einer Analyse von Umweltproblemen bei der Bearbeitung des Themas gespielt haben:

Gesamtstichprobe=19 Washington N=10 Köln N=9	wurde nicht einbezogen in %	war eher unbedeutend in %	war wichtig in %	war eine zentrale Rolle in %
Auswirkungen auf Mensch, Tier, Pflanze	50,0	10,0	10,0	30,0
	66,6	0	11,1	22,2
Anthropogene Verursachung	60,0	10,0	20,0	10,0
	66,6	11,1	0	22,2
Maßnahmen zum Umweltschutz	50,0	0	40,0	10,0
	66,6	0	22,2	11,1
Zeitliche Entwicklung von Umweltproblemen	40,0	30,0	30,0	0
	88,8	0	0	11,1
Interessenkonflikte bei Umweltproblemen	60,0	0	40,0	0
	88,8	0	11,1	0
Rechtsfragen zum Umweltschutz	80,0	10,0	10,0	0
	77,7	22,2	0	0
Politische/ Gesellschaftliche Lösungsstrategien	80,0	20,0	0	0
	77,7	0	22,2	0

Tab. 6.7: Bedeutung spezieller Elemente bei der Analyse von Umweltproblemen im umweltbezogenen Unterricht (Eigene Erhebung)

Ein Großteil der Lehrer aus Washington bezog Elemente einer naturwissenschaftlichen Problemanalyse in ihren Unterricht ein (40% Auswirkungen auf Lebewesen, 50% Umweltschutzmaßnahmen und 30% zeitliche Entwicklung). Auch die sozialwissenschaftlichen Aspekte der anthropogenen Verursachung (30%) und der Interessenkonflikte (40%) spielten bei diesen Befragten eine wichtige oder zentrale Rolle. Auch die Lehrer des ‚Friedrich-Wilhelm-Gymnasiums‘ legten viel Wert auf eine naturwissenschaftliche Problemorientierung: Jeweils 33% gaben an, daß sowohl die Auswirkungen auf Lebewesen als auch Umweltschutzmaßnahmen wichtig bzw. zentral in ihrem Unterricht waren. Die zeitliche Entwicklung von Umweltbelastungen sprach dagegen nur ein einziger Befragter in seinem Unterricht an. Die sozialwissenschaftliche Problembetrachtung wurde ebenfalls weniger in den Unterricht einbezogen: Die anthropogene Verursachung spielte zwar mit 22% eine zentrale Rolle, aber die politischen/ gesellschaftlichen Lösungsstrategien sowie die Interessenkonflikte waren lediglich bei 22 bzw. 11% der Befragten wichtig.

Die letzte Frage bezog sich auf die Partizipation der Schüler bei umweltbezogenen Unterrichtsthemen. Die Eindrücke der Befragten sind wichtig, da umweltbildnerische Maßnahmen in der Regel zu besseren Ergebnissen führen, wenn eine konstruktive und gute

Zusammenarbeit zwischen dem Lehrenden und den Schülern besteht (vgl. Rode et. al., 2001, S.52.).

Bitte kreuzen Sie an, wie Sie die Partizipation der von Ihnen unterrichteten Schüler einschätzen in bezug auf die Erarbeitung von umweltbezogenen Unterrichtsthemen:

Gesamtstichprobe=19 Washington N=10 Köln N=9	trifft nicht zu (in %)	trifft teil- weise zu (in %)	trifft weit- gehend zu (in %)	trifft voll- ständig zu (in %)
Die Schüler beteiligen sich aktiv an Umweltthemen.	0	40,0	30,0	30,0
	66,6	33,3	0	0
Von Schülern gehen Initiativen aus, die aufgegriffen werden können	60,0	10,0	20,0	10,0
	55,5	44,4	0	0
Von außerschulischen Erfahrungen der Schüler kann der Unterricht profitieren.	0	50,0	20,0	30,0
	66,6	0	33,3	0

Tab. 6.8: Einschätzung der Partizipation der Schüler bei umweltbezogenem Unterricht (Eigene Erhebung)

Während die Kölner Lehrer die Rolle der Schüler im umweltbezogenen Unterricht als sehr zurückhaltend einschätzten, stimmten 60% der Befragten aus Washington der Aussage zu, daß sich die Schüler (weitgehend) aktiv beteiligen. Auch hielten ein Drittel dieser Lehrer die Initiativen, die von Schüler kommen, für aufgreifbar, während 44% der Lehrer des FWG dies nur teilweise für möglich hielten. Die Hälfte der Washingtoner Befragten hielt zusätzlich außerschulische Erfahrungen der Schüler für bedeutsam, dem gegenüber fanden nur 33% der Kölner Lehrer, daß diese Aussage weitgehend zutrifft. In der Wahrnehmung der Lehrer arbeiteten die Schüler der DSW aktiver bei Umweltthemen mit als die Kölner Vergleichsschüler. Genauso hätten ihre Ideen und Erfahrungen auch mehr Chancen, in den Unterricht einzufließen, als dies an dem FWG möglich wäre.

Die Variablen der Wissensvermittlung aus dieser ersten Untersuchungskomponente sind in einem ähnlichen Maße von den Lehrern beider Schulen beantwortet worden. Dazu muß allerdings bemerkt werden, daß die geringe Rücklaufquote allenfalls eine Tendenz der schulischen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung aufweisen kann. Vor allem die erhöhte Teilnahme von Lehrern aus dem naturwissenschaftlichen Bereich und die Unterrepräsentation bzw. das Fehlen anderer Fächer (kein Erdkunde- und Geschichtslehrer beteiligte sich an der Umfrage) beeinflussen die Ergebnisse. Insgesamt betrachtet, wurden Umweltthemen an beiden Schulen im gleichen Umfang unterrichtet, wobei herausgestellt werden muß, daß die Lehrer der DSW in ihrem Unterricht mehr Aspekte angesprochen haben als die Kölner Lehrer. Zusätzlich erfolgte die schulische Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in Washington quer durch die Fächer, während das Umweltthema in Köln doch eher den Naturwissenschaften vorbehalten war. In den Ergebnissen der Schüler-Befragung wird sich zeigen, ob dies und die doch eher

geringen Unterschiede beim Inhalt (Ernährung, Politik, Ökosysteme) verschiedene Einstellungen bei den Jugendlichen beider Schulen bewirkt haben.

6.2 Die Lebenssituation – Komponente 2: Ergebnisse der Tagesablaufprotokolle

Um zu erfassen, ob und inwieweit sich die derzeitige Lebenssituation der Schüler in Köln und in Washington unterscheidet, wurden sie gebeten, eine Tagesablauftabelle auszufüllen. In Washington wurde diese Tabelle von insgesamt 61 Schülern ausführlich beantwortet, in Köln war der Rücklauf mit nur 43 Fragebögen geringer. Der Grund für diese – im Vergleich zu Gesamtzahl der Probanden (Washington $n=84$, Köln $n=96$) – eher geringeren Zahlen liegt in der Vorgehensweise der Befragung. Zunächst wurde der Fragebogen zum Umweltverhalten ausgeteilt, da dieser mit den abhängigen Variablen den wichtigeren Teil der Untersuchung darstellte. Erst nach Beantwortung dieser Fragen sollten die Schüler die Tagesablauftabelle ausfüllen. Bei einem Teil der befragten Jugendlichen hat dann zum Schluß einfach die Zeit nicht mehr gereicht, um die Tabelle auszufüllen. Nach Durchsicht und Auswertung dieser Tabellen konnte festgestellt werden, daß auch die Hälfte der abgegebenen Tagesabläufe ausgereicht hätte, um das Modell eines deutschen respektive amerikanischen Schüler-Alltags zu skizzieren. Mit Hilfe einer Inhaltsanalyse und Häufigkeitsauszählung lassen sich aus den ausgefüllten Tabellen folgende typische Tagesabläufe konstruieren:

Schüler an der DSW		Schüler am FWG Köln	
6.00-6.45	Frühstück	6.30-7.00	Frühstück
7.30/ 8.25-14.50	Schule Mittagessen in der Schulcafeteria	8.10-13.35	Schule
		14.00-15.00	Mittagessen zu Hause
15.00-16.30	Sport/ Arbeitsgemeinschaften in der Schule	15.00-18.30	Sport (meist im Fitneßcenter/ Verein)/ mit Freunden treffen Einkaufen
17.00-19.00	Hausaufgaben/ Lernen/ Fahrstunden		
19.00-19.30	Abendessen	19.00-20.00	Hausaufgaben/ Lernen
20.00-22.30	Lesen/ Internet/ TV	20.00-20.30	Abendessen
		20.30-22.30	TV/ Kino/ Freunde treffen
ab 22.30	Schlafen	ab 23.00	Schlafen

Tab. 6.9: Modellhafte Tagesabläufe deutscher Schüler an der ‚Deutschen Schule Washington‘ und am ‚Friedrich-Wilhelm-Gymnasium‘ (Eigene Erhebung)

Anhand der exemplarisch in einer Tabelle zusammengefaßten Ergebnisse läßt sich gut erkennen, daß die deutschen Schüler in Washington einen anderen Tagesablauf haben.

Ihr Tag beginnt aufgrund des früheren Schulbeginns bzw. des teilweise längeren Schulwegs früher als in Köln. Außerdem verbringen sie mehr Zeit in der Schule als die Schüler in Deutschland. Während die Washingtoner nach dem regulären Unterrichtsende in der Regel bis halb fünf in der Schule noch Sport treiben oder an diversen Arbeitsgemeinschaften (z.B. Chor, Theater oder Fotografie) teilnehmen, haben die Kölner diese Zeit zur freien Verfügung. Sie verbringen den Nachmittag teilweise beim Sport (dann allerdings meist in privaten Fitneßstudios oder Vereinen), treffen sich aber auch mit Freunden in der Stadt, bei ihnen zu Hause oder gehen einkaufen.

Die Schüler aus Washington fahren nach der Schule meistens nach Hause, um Hausaufgaben zu machen oder zu lernen. Aus zwei Gründen haben diese Jugendlichen oft keine Möglichkeit, sich irgendwo mit Freunden zu verabreden oder spontan irgendwo bummeln zu gehen: Einerseits werden sie von ihren Eltern von der Schule abgeholt oder ein Schulbus fährt sie nach Hause und andererseits besteht in den USA häufig auch kein Angebot, um sich außerhalb einer Einkaufsmall zu treffen. Das Abendessen ist – im Gegensatz zu den Kölnern – mit 19 Uhr relativ früh. Den restlichen Abend verbringen sie dann in der Regel auch zu Hause, um im Internet zu surfen oder Fernsehen zu schauen.

Wenn die Kölner Schüler am Abend nach Hause kommen, machen sie zunächst ihre Hausaufgaben, bevor es gegen 20 Uhr Abendessen gibt. Anschließend verbringt ein Teil der Befragten die restliche Zeit vor dem Fernseher oder Computer – aber ein nicht unerheblicher Teil (rund ein Viertel) verläßt auch dann noch einmal das Haus. Meistens um sich mit Freunden zu treffen oder um Aktivitäten wie z.B. Kino oder Billard zu unternehmen.

Gerade die im Vergleich zu Schülern in Deutschland eingeschränkte Mobilität der Schüler in Washington zeigt, wie sehr der Lebensalltag dieser Schüler von der umgebenden Situation abhängig ist. Während die Kölner Schüler ihre Freunde zu Hause treffen können oder auch irgendwo in der Innenstadt, die sie mit dem Rad oder öffentlichen Verkehrsmitteln erreichen, stehen die Schüler in den USA, sofern sie noch keinen Führerschein und ein eigenes Auto haben, vor einer nahezu unlösbaren Aufgabe.

Sehr viele Straßen in den USA haben weder Fuß- noch Radfahrwege. Der öffentliche Personennahverkehr existiert zwar innerhalb von großen Städten teilweise in ausreichendem Maß, aber außerhalb des Stadtzentrums ist man ohne Auto im Grunde hilflos. Beispielsweise kann man innerhalb von 20 Autominuten die Strecke vom Weißen Haus bis zur Schule in

Potomac zurücklegen. Möchte man den gleichen Weg mit öffentlichen Verkehrsmitteln bestreiten, benötigt man über eine Stunde und muß sich zusätzlich von der U-Bahn-Station noch ein Taxi zur Schule nehmen. Denn der Bus kommt nur viermal am Tag auf dem Rückweg (!) seiner Strecke (das bedeutet, daß man dann zunächst zusätzlich eine Dreiviertelstunde mit dem Bus zu seiner Endhaltestelle unterwegs ist, bevor man dann auf dem Rückweg des Busses zur U-Bahn-Station nach etwa 20 Minuten an der passenden Haltestelle aussteigen kann) in der Nähe der Schule vorbei. Ein weiterer erschwerender Mobilitätsfaktor sind die verhältnismäßig weit auseinander gezogenen Wohngebiete in den USA (gerade in reicheren Vororten zu denen Montgomery County zählt), so daß sich teilweise sehr lange Wege zur Schule, Arbeit und Einkaufszentren ergeben.

Um zu verdeutlichen, wie sehr die deutschen Schüler in den USA ihren Lebensalltag der amerikanischen Lebenssituation angepaßt haben, wurden zusätzlich amerikanische Schüler, die in Montgomery County leben und zur Schule gehen, gebeten, ebenfalls einen Tagesablaufplan auszufüllen. Da bei den Tabellen der Kölner und Washingtoner Schüler deutlich wurde, daß ein geringer Anteil schon für die modellhafte Darstellung eines typischen Tages gereicht hätte, wurden insgesamt nur 13 amerikanische Jugendliche befragt.

Die folgende Tabelle zeigt die Zusammenfassung der Ergebnisse in einem modellhaften Tagesablauf verglichen mit den Angaben der Schüler der ‚Deutschen Schule Washington‘.

Schüler an der DSW		Schüler in MC	
6.00-6.45	Frühstück	6.30-7.00	Frühstück
7.30/ 8.25-14.50	Schule Mittagessen in der Schul- cafeteria	7.45/ 8.15-15.00	Schule Mittagessen in der Schul- cafeteria
15.00-16.30	Sport/ Arbeitsgemein- schaften in der Schule	15.15-17.00	Sport/ Arbeitsgemein- schaften in der Schule
17.30-19.00	Hausaufgaben/ Lernen/ Fahrstunden	17.15-19.15	Hausaufgaben/ Lernen/ Fahrstunden
19.00-19.30	Abendessen	19.30-20.00	Abendessen
20.00-22.30	Lesen/ Internet/ TV	20.00-22.30	Lesen/ Internet/ TV
ab 22.30	Schlafen	ab 22.30	Schlafen

Tab. 6.10: Modellhafte Tagesabläufe deutscher Schüler an der ‚Deutschen Schule Washington‘ und amerikanischer Schüler in Montgomery County (MC) (Eigene Erhebung)

Anhand der Angaben der Schüler aus Montgomery County läßt sich gut erkennen, daß die Schüler der DSW einen stark ‚amerikanisierten‘ Lebensalltag haben. Die Befragungsergebnisse der Jugendlichen aus MC zeigen deutlich, daß amerikanische Schüler innerhalb der Woche nachmittags oder abends nicht weggehen, um sich mit Freunden zu treffen. In einer Studie der *University of Michigan* zum Freizeitverhalten von Schülern der zwölften Klasse in amerikanischen High Schools antwortete knapp ein Viertel der Befragten, daß sie einmal bzw. seltener pro Woche ausgehen würden, über 51% gaben zwei-dreimal pro Woche an. Bei der großen Mehrheit aller Befragten (89%) beschränkten sich diese Abende auf Freitag-Sonntag (vgl. Johnston et al, 2001, S18). Diese gegenüber gestellten Tagesabläufe offenbaren, wie sehr die deutschen Schüler in Washington ihren Alltag dem Alltag eines amerikanischen Jugendlichen angepaßt haben.

Bei der Betrachtung der Angaben zum Essen gibt es interessanterweise im Grunde keine erkennbaren Unterschiede. Das Frühstück besteht bei den meisten Schülern des FWG und der DSW aus belegtem Brot in verschiedenen Formen (Toast, Brötchen, Croissants, Knäckebrot), an zweiter Stelle folgen Müsli, Frühstücksflocken jeglicher Art und Joghurt mit Obst. Dazu werden häufig Tee oder Kakao, seltener Milch und Kaffee getrunken. Rund 20% der Befragten frühstücken gar nicht, über die Hälfte der Schüler sitzt alleine am Frühstückstisch.

Auf eine typisch deutsche Eßgewohnheit scheinen auch die Washingtoner Schüler nicht verzichten zu wollen: Sehr viele gaben ‚Nutella‘ als einen beliebten Brotbelag an.¹³⁶ Zusätzlich gibt es bei diesen Schülern auch vereinzelte Nennungen von typisch amerikanischen Frühstücksgewohnheiten wie z.B. Muffins, Bagels, Waffeln oder Pfannkuchen. Auch bei der Betrachtung des weiteren Essens lassen sich keine Unterschiede zwischen den beiden Gruppen herausstellen: Als Pausensnack dient selbst mitgebrachtes Brot oder Obst, Joghurt, Müsliriegel und Getränke wie Wasser oder Softdrinks. Das Mittagessen (welches von den Washingtoner Schülern teilweise in der Schulcafeteria gegessen wird) und das Abendessen bestehen häufig aus Reis oder Nudeln mit Huhn und Salat. Entgegen den amerikanischen Gepflogenheiten kochen die deutschen Eltern in den USA offenbar regelmäßig und die ganze Familie läßt sich abends nicht von einem Bringdienst beliefern oder geht auswärts essen.

Eine weitere Frage der Tagesablauftabelle bezog sich auf das Konsumverhalten der Jugendlichen. Beide Gruppen beschrieben in der Tagesablauftabelle jeweils den der Befragung vorangegangenen Tag, d.h. bei den Washingtoner Schülern war dies ein Dienstag, bei den Kölnern ein Montag. Insgesamt ist sehr deutlich zu erkennen, daß die Kölner Jugendlichen pro Tag mehr

¹³⁶ Nutella ist in den USA nicht sehr verbreitet und daher auch nicht in jedem Supermarkt zu bekommen.

eingekauft haben als die Schüler in den USA. Die folgenden Abbildungen spiegeln die Häufigkeit eines Einkaufs wider und zeigen die Verteilung auf die Konsumgüter:

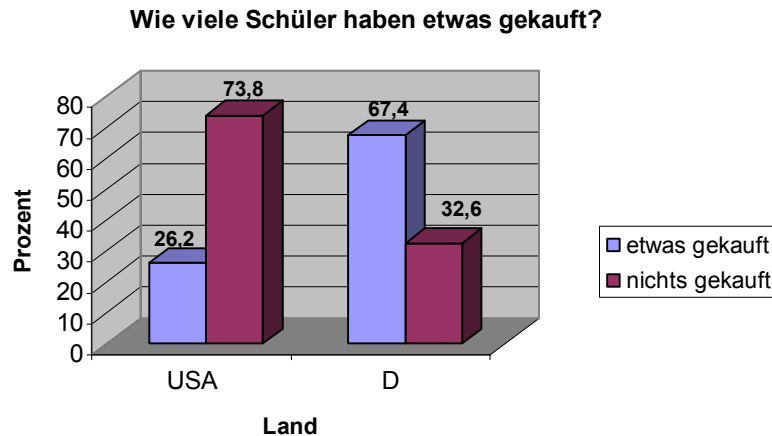


Abb. 6.1: Prozentuale Häufigkeit eines Einkaufs bei Washingtoner und Kölner Schülern (Eigene Erhebung)

Diese große Diskrepanz im Einkaufsverhalten läßt sich durch den vorgestellten modelltypischen Alltags eines Schülers der DSW leicht erklären: Im Gegensatz zu den Kölner Befragten haben die Washingtoner während der Woche fast gar keine Gelegenheit, Geld auszugeben. Nach der Schule besteht – wie schon erläutert – kaum eine Möglichkeit, in die Innenstadt oder in ein Einkaufszentrum zu kommen.

Eigene Erfahrungen aus den USA und Studien zum amerikanischen Einkaufsverhalten¹³⁷ zeigen, daß amerikanische Jugendliche häufig am Wochenende einkaufen gehen, wenn sie mit der ganzen Familie eine Shopping-Mall besuchen. Dementsprechend hat nur ein Viertel der Befragten aus Washington etwas gekauft, während fast drei Viertel der Schüler aus Köln am Vortrag der Befragung etwas konsumiert hatten.

Die folgende Graphik zur Verteilung der gekauften Güter präsentiert daher auch ein etwas anderes Bild als die Ergebnisse der Bravo Faktor Jugend 6-Studie und die amerikanischen Erhebungen zur Verteilung der Kostenbereiche, die schon in Kapitel 4.4 angeführt wurden:

¹³⁷ Siehe dazu auch Weiss, 2002, The clustered world. Boston.

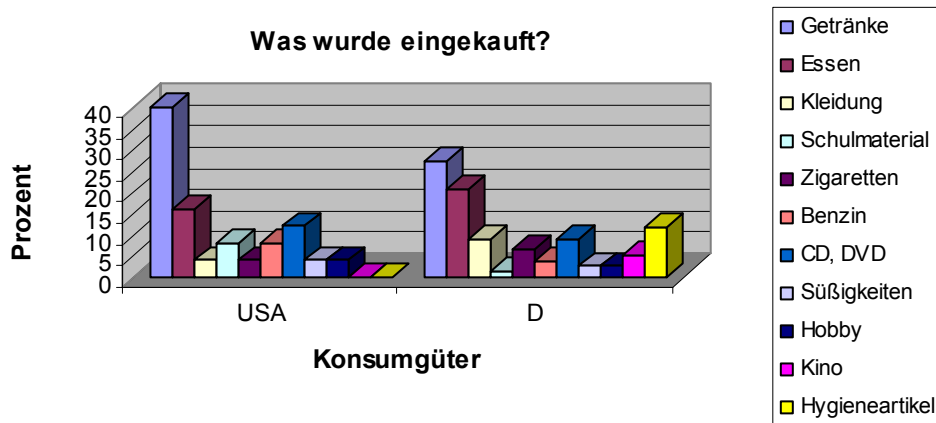


Abb. 6.2: Prozentuale Häufigkeit der gekauften Konsumgüter von Washingtoner und Kölner Schülern (Eigene Erhebung)

Die Mehrheit der Schüler hat jeweils Getränke, Süßigkeiten oder andere Nahrungsmittel gekauft (Washington 60%, Köln 51%). Styling-Produkte wie Kleidung und Artikel zur Körper-, Haarpflege, etc. und Freizeitaktivitäten wie Kino, DVDs, CDs, Ausgaben für Hobbies und Benzin für Auto- bzw. Motorradfahrten belegten in Köln mit jeweils 21% den zweiten Platz. In Washington folgten dagegen an zweiter Stelle die Ausgaben für Freizeitaktivitäten mit 24% und 4% wurden für Styling-Produkte ausgegeben. Diese Ergebnisse entsprechen nicht den schon angesprochenen Verteilungsquoten aus den oben genannten Erhebungen, bei denen die Artikel für das eigene Styling mit 43% ganz vorne liegen, dann die Freizeitaktivitäten mit 28% folgen und nur rund 16% für Nahrungsmittel ausgegeben werden. Diese Unterschiede liegen in dem Zeitpunkt der Befragung bzw. der betrachteten Zeitspanne begründet. Es kommt hier zu einer Verfälschung, da sich die Jugendlichen in dieser Untersuchung lediglich zu ihren Einkäufen des vorangegangenen Tages äußern sollten, während die anderen Studien sich jeweils auf einen ganzen Monat beziehen. Gerade weil sich den Schülern in den USA häufig erst am Wochenende die Gelegenheit für einen Einkaufsbummel bietet, können sie dann auch erst z.B. ausgiebig die neuste Kleidung anprobieren und in Ruhe Styling-Produkte aussuchen. Im Gegensatz zum Ernährungsbereich sind die Ausgaben für Kleidung, Schminke, Kino, Software oder ähnliches relativ teuer und werden deshalb meistens nicht nebenbei getätigt. Daher sind es die Nahrungsmittel, welche innerhalb der Woche, die am häufigsten gekauften Konsumgütern der beiden Schülergruppen sind.

Der in Kapitel 4.4. schon angeführte Vergleich des Taschengeldes und die Verteilung auf die einzelnen Konsumbereiche haben gezeigt, daß das sich das Konsumverhalten der Jugendlichen in Deutschland und in den USA sehr ähnelt. Mit der Beachtung des Zeitfaktors kann die vorliegende Studie dies trotz der aufgezeigten Unterschiede bestätigen. Die Kölner Schüler verteilen ihre Ausgaben über die Woche, wobei auch bei ihnen zum Wochenende hin aufgrund

der besseren Gelegenheiten die Kosten für Freizeitaktivitäten ansteigen. Die Jugendlichen in den USA nutzen dagegen vor allem fast nur das Wochenende, um Geld auszugeben.

Zusammenfassend demonstrieren die Variablen aus den Tagesablauftabellen als zweite Untersuchungskomponente das Vorhandensein unterschiedlicher Lebenssituationen für die Jugendlichen. Die Ergebnisse zeigen, wie sehr sich die strukturellen Voraussetzungen einer Gesellschaft – in diesem Fall durch die an amerikanischen Verhältnisse angepaßte Organisation der ‚Deutschen Schule Washington‘ und durch die erschwerte Mobilität in suburbanen amerikanischen Räumen – auf den täglichen Lebensablauf eines Individuums auswirken. Es läßt sich ein amerikanischer und ein deutscher alltäglicher Lebensstil erkennen und herausarbeiten: Die Schüler der DSW haben einen amerikanisch organisierten Alltag, der sich von dem alltäglichen Leben eines deutschen Jugendlichen unterscheidet. Bezogen auf das Konsumverhalten lassen sich hingegen keine großen Unterschiede feststellen: Der Kauf von Konsumgütern ist gleichartig, erfolgt nur zu anderen Zeiten. In den folgenden Kapiteln wird sich zeigen, daß sich diese Unterschiede in der alltäglichen Lebenssituation auch in dem Umweltverhalten der Schüler widerspiegeln.

6.3 *Das Umwelthandeln – Komponente 3: Ergebnisse der Schülerbefragung*

Wie schon erwähnt, erfolgt eine deskriptive Analyse der Daten. Alle Fragen werden dazu nachfolgend in den theoretischen Kontext des integrierten Handlungsmodells aus Kapitel 3.2.2 gesetzt. Die Tabellen beschreiben die jeweiligen Häufigkeitsverteilungen der Antworten und geben den Mittelwert an. Generell sind Unterschiede zwischen den Schülern aus Köln und aus Washington zu erkennen. Die Kölner erreichen fast durchgehend niedrigere Mittelwerte, die eine hohe Zustimmung signalisieren. Sie sehen die Umweltbelastungen als schwerer an; fühlen sich bedrohter durch Umweltprobleme; schreiben den verschiedenen Instanzen mehr Verantwortung zu; erwarten mehr Erfolg bzw. Folgen bei verschiedenen Handlungsalternativen; fühlen sich von den Erwartungen anderer stärker unter Druck gesetzt; trauen sich eher zu, Handlungen auch in die Tat umzusetzen und sind eher zu Low-Cost-Handlungen bereit.

Frage 1: Schweregrad von Umweltbelastungen

Die Umweltbelastungen müssen zunächst vom Menschen als solche wahrgenommen werden. Den Jugendlichen wurden hierzu sechs Einzelfragen vorgelegt, welche Umweltbelastungen aus

den Bereichen ‚Konsum‘ und ‚Ernährung‘ darstellen. Neben der Luft- und Wasserverschmutzung wurden zusätzlich die Belastungen durch Pestizide und Düngemittel, der Rohstoffabbau und die Versiegelung von Flächen gewählt.

Umweltbelastungen treten in unterschiedlicher Form auf und haben unterschiedliche Wirkungen auf die Menschen und die Natur. Die folgenden Aussagen schildern einige solcher Ursachen und Wirkungen. Bitte kreuze an, welchen Aussagen Du zustimmen kannst und welchen nicht.

Gesamtstichprobe=180 Washington N=84 Köln N=96	trifft zu (in %)	trifft weit- gehend zu (in %)	trifft teil- weise zu (in %)	trifft nicht zu (in %)	keine Angabe (in %)	Item Mittel- wert*
Behandelte Lebensmittel tragen in hohem Maße zu Allergien bei.	16,7	21,4	48,8	13,1	0	2,58
	15,8	28,1	49,0	6,3	1,0	2,35
Der Einsatz von Pestiziden verringert die Artenvielfalt erheblich.	21,4	33,3	27,4	15,5	2,4	2,38
	18,8	26,0	37,5	16,7	1,0	2,40
Die Düngung in der Landwirtschaft trägt erheblich zur Wasserverschmutzung bei.	31,0	22,6	35,7	10,7	0	2,26
	31,3	27,1	27,1	14,6	0	2,23
Die Produktion von Konsumartikeln verstärkt den Abbau von endlichen Rohstoffen in hohem Maße.	27,4	29,8	29,8	13,1	0	2,29
	37,5	26,0	29,2	7,3	0	2,04
Der Import nichtheimischer Lebensmittel und anderer Konsumartikel trägt in hohem Maße zur Luftverschmutzung bei.	4,8	8,3	47,6	39,3	0	3,21
	18,9	17,7	40,6	21,9	1,0	2,65
Der Bau von Freizeiteinrichtungen (wie Kinocenter, Erlebnisparks etc.) trägt erheblich zur Versiegelung von Flächen bei.	28,6	25,0	27,4	17,9	1,2	2,35
	32,3	24,0	28,1	14,6	1,0	2,25

* Geringe Werte signalisieren Zustimmung, hohe Werte Ablehnung (1=vollständige Zustimmung, 4=vollständige Ablehnung)

Tab. 6.11: Antworthäufigkeiten zur Variable ‚Schweregrad von Umweltbelastungen‘ (Eigene Erhebung)

Insgesamt beurteilen alle Schüler alle Items als umweltbelastend. Auffällig daran ist, daß die Kölner Schüler fast alle Punkte (Ausnahme: Einsatz von Pestiziden) als etwas stärker belastend ansehen als die Washingtoner Schüler.

Die höchste Zustimmung der Items erhält bei beiden Gruppen der Rohstoffabbau durch die Produktion von Konsumartikeln. Mehr als 57% der Jugendlichen aus Washington halten dieses Item für zutreffend oder weitgehend zutreffend; in Köln finden das insgesamt sogar 63,5%. An zweiter Stelle schätzen beide Gruppen die durch Düngung verursachte Wasserverschmutzung (Washingtoner Schüler 53,6%, Kölner Schüler 58,4%) und die Versiegelung von Flächen (Washingtoner Schüler 53,6%, Kölner Schüler 56,3%) als große Belastung für die Umwelt ein. Einigkeit besteht auch in der vorherrschenden Ablehnung gegenüber den letzten beiden Einzelfragen, wobei die Washingtoner Antwortausprägungen negativer ausfallen: Fast 62% dieser Schüler sehen kaum oder gar keine Belastung in behandelten Lebensmitteln, während rund 55% der Kölner Jugendlichen dieses Item als teilweise oder gar nicht zutreffend beurteilen. Bei der durch den Import von Lebens- und Konsummitteln hervorgerufenen Luftverschmutzung unterscheiden sich die Ergebnisse deutlich: Während mit 86,9% eine große Mehrheit der Schüler der DSW hierin kaum oder keine Belastung sehen, lehnen nur 62,5% der Schüler aus

Köln dieses Item ab. Bei dieser Einzelfrage besteht auch die größte Differenz des Mittelwerts zwischen beiden Gruppen.

Frage 2: Vulnerabilität der Umwelt und des Menschen

Neben der Wahrnehmung von Umweltproblemen spielt die Wahrnehmung einer von ihnen ausgelösten Bedrohung eine große Rolle für das weitere Verhalten. Daher hinterfragt die zweite Variable ‚Vulnerabilität‘ das Maß der Verletzbarkeit durch Umweltbelastungen. Da die Bedrohungen nicht nur den Menschen selbst, sondern auch die Umwelt betreffen, wurden die drei Items Gentechnik, Wasser- und Luftverschmutzung jeweils auf die eigene Gesundheit, auf Tiere und auf Pflanzen bezogen.

Die Belastungen der Umwelt mit Schadstoffen können die Lebensqualität mindern und zu Beeinträchtigungen bis hin zu Gesundheitsschäden oder dem Aussterben von Pflanzen und Tieren führen. Wie bedeutend sind nach Deiner Meinung die Beeinträchtigungen durch Umweltprobleme?

Gesamtstichprobe=180 Washington N=84 Köln N=96	trifft zu (in %)	trifft weit- gehend zu (in %)	trifft teil- weise zu (in %)	trifft nicht zu (in %)	keine Angabe (in %)	Item Mittel- wert*
Tiere und Pflanzen sind durch gentechnisch verändertes Saatgut bedroht.	13,1	20,2	46,4	19,0	1,2	2,72
	19,8	19,8	44,8	15,6	0	2,49
Gentechnisch veränderte Lebensmittel gefährden meine Gesundheit.	9,5	16,7	38,1	35,7	0	3,00
	21,9	26,0	34,4	17,7	0	2,25
Tiere und Pflanzen sind durch die zunehmende Wasserverschmutzung gefährdet.	51,2	33,3	13,1	1,2	1,2	1,64
	65,6	22,9	9,4	1,0	1,0	1,42
Ich fühle mich durch belastetes Trinkwasser bedroht.	15,5	16,7	31,0	36,9	0	2,89
	24,0	18,8	27,1	30,2	0	2,44
Die Luftverschmutzung ist eine große Gefahr für Tiere und Pflanzen.	41,7	31,0	22,6	3,6	1,2	1,88
	64,6	18,8	11,5	4,2	1,0	1,52
Ich meine, daß die Luftverschmutzung meine Gesundheit gefährdet.	31,0	25,0	28,6	15,5	0	2,29
	53,1	18,8	15,6	10,4	2,1	1,78

* Geringe Werte signalisieren Zustimmung, hohe Werte Ablehnung (1=vollständige Zustimmung, 4=vollständige Ablehnung)

Tab. 6.12: Antworthäufigkeiten zur Variable ‚Vulnerabilität der Umwelt und des Menschen‘ (Eigene Erhebung)

Auch hier stellen sich die Antworten der Jugendlichen aus Köln mit niedrigeren Mittelwerten als signifikant heraus. Sie reagieren im Gegensatz zu den Washingtoner Schülern betroffener auf alle Fragen – und das mit sehr deutlichen Unterschieden bei den Items der eigenen Bedrohung durch gentechnisch veränderte Lebensmittel, Wasser- und Luftverschmutzung.

Die Gefährdung von Pflanzen und Tieren durch Wasserverschmutzung halten beide Gruppen für die bedrohlichste Umweltbelastung. Fast 85% der Washingtoner Jugendlichen und 88,5% der Schüler des FWG halten dieses Item für zutreffend oder weitgehend zutreffend. Auch die potentielle Gefahr, die von der Luftverschmutzung für Tiere und Pflanzen ausgeht, wird von

allen Schülern als schwerwiegend eingeschätzt (Washingtoner Schüler 72,7%, Kölner Schüler 83,4%).

Überhaupt beurteilen alle Jugendlichen die Bedrohungen gegenüber der Umwelt als schwerwiegender als die gegenüber ihrer eigenen Gesundheit¹³⁸. Die einzige Ausnahme findet sich bei den Kölner Jugendlichen bei der Gentechnik: Die Beeinträchtigung ihres Lebens schätzen sie ein wenig stärker ein als die der Umwelt. Bei dieser Einzelfrage liegt auch der größte und markanteste Unterschied beider Gruppen. Während 47,9% der Befragten aus Köln der eigenen Belastung durch gentechnisch veränderte Lebensmittel zustimmen, sind es nur 26,2% der Jugendlichen aus Washington. Mehr als ein Drittel dieser Schüler fühlt sich gar nicht davon betroffen, während dies in Köln nur für ein Fünftel zutrifft. Die Belastung der Natur durch Gentechnik halten rund 40% der Jugendlichen aus Köln für zutreffend oder weitgehend zutreffend, wogegen ein Drittel der Schüler der DSW hier Schäden befürchtet.

Darüber hinaus beurteilen die Schüler auch die Beeinträchtigungen ihres eigenen Lebens durch Wasser- und Luftverschmutzung sehr unterschiedlich: Während sich knapp ein Drittel der Jugendlichen aus Washington durch belastetes Trinkwasser bedroht fühlt, halten immerhin fast 43% der Kölner Schüler es für zutreffend oder weitgehend zutreffend, daß sie durch Wasser gesundheitliche Schäden erleiden können.

Am Item der Luftverschmutzung wird die Diskrepanz zwischen den Kölner und Washingtoner Befragten noch deutlicher: Mehr als die Hälfte der Schüler aus Washington (56%) finden es zutreffend oder weitgehend zutreffend, daß sie selbst durch Luftverschmutzung gefährdet sind – dem stehen knapp 72% der Jugendlichen aus Köln gegenüber.

Frage 3: Verantwortungszuschreibung

Selbst wenn Umweltprobleme wahrgenommen und als belastend angesehen werden, führt dies nicht automatisch zu einer Handlung. In dieser Motivationsphase hindern oder begünstigen zwei weitere Aspekte die folgende Handlung: die Zuschreibung von Verantwortung und die Art, wie der Mensch generell mit Bedrohungen umgeht (Coping-Stil).

Mit elf verschiedenen Items wurde die Variable ‚Verantwortungszuschreibung‘ gemessen: Als mögliche Akteure wurden die eigene Person, der einzelne Mensch in der Gesellschaft, die Politik, die Industrie und andere Länder bzw. Staatenverbände aufgeführt. Zu fast jedem Verantwortlichen gab es jeweils zwei unterschiedliche Antworten – eine eher allgemeine Verantwortungszuschreibung und eine spezifische Handlungsmöglichkeit.

¹³⁸ Die gleiche Tendenz zeigt sich in den Ergebnissen der Untersuchung von Rode et. al. (vgl. Rode et.al., 2001, S.82).

Daß gegen die Umweltprobleme etwas getan werden muß, denken die meisten Menschen. Sicher hast Du Vorstellungen, wer dafür etwas tun kann. Welchen der folgenden Aussagen kannst Du zustimmen?

Gesamtstichprobe=180 Washington N=84 Köln N=96	stimme zu (in %)	stimme weit- gehend zu (in %)	stimme teil- weise zu (in %)	stimme nicht zu (in %)	keine Angabe (in %)	Item Mittel- wert*
Ich selbst muß etwas dagegen tun.	33,3	33,3	28,6	4,8	0	2,05
	61,5	15,6	13,5	9,4	0	1,71
Jeder Einzelne hat die Aufgabe.	52,4	25,0	19,0	3,6	0	1,74
	71,9	14,6	7,3	6,3	0	1,48
Die Politiker/Innen haben die Pflicht.	60,7	23,8	10,7	4,8	0	1,60
	70,8	19,8	6,3	2,1	1,0	1,35
Die Industrie ist aufgerufen.	72,6	15,5	9,5	1,2	1,2	1,39
	79,2	14,6	5,2	1,0	0	1,23
Die Bundesregierung ist verpflichtet.	56,0	26,2	13,1	4,8	0	1,67
	67,7	19,8	9,4	3,1	0	1,47
Andere Länder/ Staatenverband (z.B. UNO) müssen dafür sorgen.	40,5	26,2	19,0	14,3	0	2,07
	66,7	17,7	8,3	7,3	0	1,56
Ich sollte durch mein Verhalten ein gutes Vorbild für andere sein.	38,1	31,0	20,2	10,7	0	2,04
	18,8	34,4	30,2	16,7	0	2,45
Die Menschen sollten lokale Initiativen gründen.	29,8	34,5	28,6	7,1	0	2,13
	0	15,6	56,3	28,1	0	3,13
Die Industrie sollte umweltgerechter produzieren.	59,5	23,8	11,9	4,8	0	1,62
	49,0	38,5	12,5	0	0	1,55
Die Regierung sollte bessere/ strengere Umweltgesetze verabschieden.	27,4	27,4	31,0	13,1	1,2	2,30
	34,4	32,3	31,3	2,1	0	2,01
Staatenverbände sollten finanzielle Anreize für umweltgerechtes Verhalten für Dritte-Welt-Länder schaffen.	35,7	21,4	33,3	7,1	2,4	2,12
	0	10,4	44,8	44,8	0	3,34

* Geringe Werte signalisieren Zustimmung, hohe Werte Ablehnung (1=vollständige Zustimmung, 4=vollständige Ablehnung)

Tab. 6.13: Antworthäufigkeiten zur Variable ‚Verantwortungszuschreibung‘ (Eigene Erhebung)

Generell schreiben sowohl die Kölner als auch die Washingtoner Schüler allen Personen bzw. Institutionen sehr viel Verantwortung zu. Wenn es jedoch um konkrete Vorschläge geht, nimmt die Verantwortung aller Akteure ab. Auffällig ist hierbei, daß die Schüler des FWG – wie auch schon bei den vorangegangenen Fragen – höhere Zustimmungsquoten bei den Items erreichen. Allerdings nur bei den generellen Verantwortungsitems: Bei den letzten fünf Fragen stimmen sie der Verantwortung aller Akteure nicht so stark zu wie die Jugendlichen aus Washington. Beide Gruppen zeigen sehr deutlich, wie sehr ihrer Meinung nach die Industrie Verantwortung für Umweltprobleme trägt. Fast drei Viertel der Befragten aus Washington und knapp 80% der Kölner stimmen voll zu, daß die Industrie aufgerufen ist, etwas gegen Umweltprobleme zu unternehmen. Auch der Forderung, daß die Industrie umweltgerechter produzieren sollte, stimmen fast 60% aus Washington und 49% aus Köln voll zu. Damit trägt die Industrie nach Meinung dieser befragten Schüler die Hauptverantwortung für die Lösung oder Vermeidung von Umweltbelastungen. An zweiter Stelle sehen alle Schüler Politiker und Regierung in der

Verantwortung. Immerhin 60,7% der Jugendlichen aus Washington und 70,8% aus Köln halten die Politiker für verantwortlich. Und auch mehr als die Hälfte (56%) der Schüler der DSW und zwei Drittel (66,7%) der Befragten aus Köln schreiben der Regierung eine deutliche Verantwortung zu. Bezüglich der anderen Länder bzw. Staatenverbände ergeben sich große Differenzen innerhalb der Befragten: Während nur 40,5% aus Washington Verbände wie beispielsweise die *Vereinten Nationen* in der Verantwortung sehen, stimmen immerhin zwei Drittel der Jugendlichen aus Köln hier voll zu.

Sehr auffällig ist die Zuschreibung von Verantwortung für das eigene Handeln bzw. für das Handeln des Einzelnen innerhalb der Gesellschaft. Die Schüler aus Köln stimmen mit großer Mehrheit für die Verantwortung der eigenen Person (61,5%) und jedes Einzelnen (71,9%), während die Befragten aus Washington hier ein wenig zurückhaltender sind (eigene Person 33,3%, der Einzelne 52,4%). Aber wenn es dann um konkretes Handeln geht, fällt die Verantwortungszuschreibung der Kölner auf ein Minimum zurück – nur noch 18,8% sind der Meinung, daß sie selbst ein Vorbild sein müßten. Niemand stimmt der Gründung von lokalen Initiativen voll zu. Zum Vergleich die Zahlen der Jugendlichen aus Washington: Sich selbst als Vorbild sehen 38,1% der Schüler der DSW und Initiativengründungen von Einzelnen wird von 29,8% befürwortet. Fast die gleiche Anzahl der Befragten aus Köln (28,1%) lehnt dieses Item dagegen ab.

Des weiteren sind sich beide Gruppen auch in der Beurteilung der Schaffung von finanziellen Anreizen für Dritte-Welt-Länder durch Staatenverbände nicht einig: über ein Drittel (35,7%) der Washingtoner stimmen der Verantwortung von Staatenverbänden hierbei voll zu – bei den Schülern des FWG hat keiner diese Option angekreuzt. Und auch nur 10,4% stimmen hier weitgehend für eine Verantwortung (im Gegensatz zu 21,4% der Jugendlichen aus Washington). Fast 45% der Befragten aus Köln lehnen eine Verantwortung der Staatenverbände sogar völlig ab.

Frage 4: Coping-Stil

Die zweite Variable, die in dieser Phase eine Motivationsausbildung begünstigt oder erschwert, ist der sogenannte Coping-Stil. Dabei wird zwischen zwei möglichen Reaktionen bei bedrohlichen Situationen unterschieden: der aktiven Zuwendung einer Gefahr (vigilant) und dem Ignorieren der Gefahr (kognitiv vermeidend). Den Schülern wurden vier Situationen mit jeweils drei vigilanten und kognitiv vermeidenden Reaktionsmöglichkeiten zur Beantwortung vorgelegt. Zur Veranschaulichung des Coping-Stils sind die Bezeichnungen V für vigilant und KV für kognitiv vermeidend hinter den jeweiligen Aussagen vermerkt.

Situation 1: Ein/e Freund/in berichtet Dir, daß in allen Fast-Food-Restaurants Hamburgerbrötchen und Ketchup verkauft werden, die genmanipulierten Mais (in Form von Maismehl und Maissirup) enthalten, der im Verdacht steht, krebserregend zu sein. Eine Umweltschutzorganisation soll schon empfohlen haben, kein Fast-Food mehr zu essen. In dieser Situation...

Gesamtstichprobe=180 Washington N=84 Köln N=96	Coping-Stil	stimmt (in %)	stimmt nicht (in %)	keine Angabe (in %)
... denke ich nicht viel nach, denn bisher hat mir das Fast-Food auch nicht geschadet und wer weiß, was wir sonst noch so Ungesundes essen.	KV	51,2	48,8	0
		50,0	47,9	2,1
... biete ich der Umweltschutzorganisation meine Hilfe an.	V	4,8	94,0	1,2
		10,4	87,5	2,1
... werde ich mich informieren und dann notfalls auf Burger verzichten bzw. nur noch welche essen, bei denen der Mais aus kontrolliertem Anbau stammt.	V	45,2	54,8	0
		69,8	28,1	2,1
... mache ich mir keine Sorgen, denn ich habe Vertrauen zu den Fast-Food-Ketten.	KV	23,8	75,0	1,2
		31,3	65,6	3,1
... denke ich, daß die Umweltschutzorganisationen immer zu Übertreibungen neigen.	KV	59,5	40,5	0
		42,7	55,2	2,1
... nehme ich mir vor, so weit es geht, kein Fast-Food mehr zu essen.	V	39,3	60,7	0
		20,8	77,1	2,1

Tab. 6.14a: Antworthäufigkeiten zur Variable ‚Coping-Stil‘, Situation ‚gesundheitsgefährdender genmanipulierter Mais im Fast-Food‘ (Eigene Erhebung)

Etwa die Hälfte aller befragten Schüler zeigt durch ihre Zustimmung der kognitiv vermeidenden Items 1 und 3, daß sie sich im Fall von genmanipuliertem Mais in ihrer Nahrung keine Sorgen um ihre Gesundheit machen würden. Unterschiede zeigen sich jedoch in den Antwortausprägungen der vigilanten Items 2 und 3. Fast 70% der Schüler aus Köln würden sich zunächst informieren und dann auf Burger verzichten, während rund 20% ohne weitere Nachfragen versuchen würden, ihren Fast-Food-Verbrauch einzuschränken bzw. einzustellen. Demgegenüber würden 40% der Washingtoner Jugendlichen sofort Fast-Food vermeiden und 45% würden sich zuerst informieren.

Situation 2: Du gehst im Dunkeln allein durch die Stadt. Aus einer Seitenstraße kommen Leute, die Dir nicht ganz geheuer sind. In dieser Situation...

Gesamtstichprobe=180 Washington N=84 Köln N=96	Coping-Stil	stimmt (in %)	stimmt nicht (in %)	keine Angabe (in %)
... bin ich froh, daß ich mich nicht so leicht aus der Ruhe bringen lasse.	KV	63,1	36,9	0
		42,7	55,2	2,1
... schaue ich nach Fluchtmöglichkeiten und/ oder greife schon mal zu meinem Handy.	V	46,4	53,6	0
		52,1	44,8	3,1
... wechsele ich die Straßenseite und gehe etwas schneller.	V	58,3	41,7	0
		53,1	44,8	2,1
... sage ich mir, daß schon nichts schlimmes passieren wird.	KV	61,9	36,9	1,2
		56,3	40,6	3,1
... denke ich mir: „Die Leute sehen zwar merkwürdig aus, sind in Wirklichkeit aber wahrscheinlich harmlos.“	KV	56,0	42,9	0
		52,1	45,8	2,1
... versuche unauffällig zu sein und selbstbewußt zu wirken.	V	83,3	16,7	0
		90,6	7,3	2,1

Tab. 6.14b: Antworthäufigkeiten zur Variable ‚Coping-Stil‘, Situation ‚Begegnung auf einer dunklen Straße‘ (Eigene Erhebung)

Den höchsten Zustimmungsgrad bei dieser Situation erhält das vigilante Item 3. Rund 87% aller Schüler geben an, selbstbewußt und unauffällig zu wirken. Abgesehen von den kognitiv vermeidenden Strategien, bei denen der zustimmende Anteil der Jugendlichen aus Washington immer ein bißchen höher ist, unterscheiden sich die Antwortausprägungen nicht.

Situation 3: Du siehst im Fernsehen einen Bericht über eine Textilfabrik in der Nähe Deines Wohnortes, in der T-Shirts gefärbt und bedruckt werden. Dort ist es heute zu einem Unfall gekommen, der Nachrichtensprecher sagt: „Viele Fabrikarbeiter liegen im Krankenhaus, weil sie giftige Dämpfe von Bleichmitteln eingeatmet haben. Über der Stadt schwebt eine große gelbliche Wolke, die allerdings nach Expertenmeinung keine Gefahr für die Bevölkerung darstellt.“

In dieser Situation...

Gesamtstichprobe=180 Washington N=84 Köln N=96	Coping-Stil	stimmt (in %)	stimmt nicht (in %)	keine Angabe (in %)
... bleibe ich ganz ruhig, weil sie den Defekt sicher schon repariert haben.	KV	53,6	46,4	0
		41,7	56,3	2,1
... überlege ich, ob die Bleichmittel vielleicht auch giftig für mich sein könnten, wenn ich die T-Shirts trage.	V	39,3	60,7	0
		46,9	51,0	2,1
... bleibe ich erst mal zu Hause und halte Fenster und Türen geschlossen.	V	56,0	44,0	0
		74,0	24,0	2,1
... verlasse ich mich auf die Expertenmeinung.	KV	53,6	45,2	1,2
		51,0	46,9	2,1
... denke ich, daß der Unfall nicht so schlimm ist, weil die in den Nachrichten immer übertreiben.	KV	33,3	66,7	0
		21,9	76,0	2,1
... würde ich am liebsten weit weg zu Freunden/ Familie fahren.	V	20,2	79,8	0
		35,4	62,5	2,1

Tab. 6.14c: Antworthäufigkeiten zur Variable ‚Coping-Stil‘, Situation ‚Chemieunfall in naheliegender Textilfabrik‘ (Eigene Erhebung)

Auch in dieser Situation zeigt sich in den Ergebnissen der kognitiv vermeidenden Strategien, daß die Schüler der DSW in einem höheren Maße als die Kölner Jugendlichen dazu neigen, bedrohliche Probleme zu umgehen oder zu verharmlosen. Die höchste Zustimmung von beiden Seiten erhält allerdings die vigilante Aussage, vorerst bei geschlossenen Fenstern und Türen zu Hause zu bleiben. Fast drei Viertel der Schüler des FWG befürworten diese Reaktion, während ‚nur‘ 56% der Washingtoner Befragten dies tun würden. Auch allen anderen vigilanten Handlungsmöglichkeiten stimmen die Schüler aus Köln mehr zu als die Vergleichsgruppe aus Washington. Die Antworthäufigkeiten beider Gruppen weisen auf die leichte Tendenz hin, daß die Jugendlichen aus Washington sorgloser reagieren und die Kölner Befragten eher ängstlicher Natur sind.

Situation 4: Du sitzt vor dem Büro des Schuldirektors auf einem Stuhl, weil Du den Unterricht nach Meinung Deines Lehrers/ Deiner Lehrerin erheblich gestört hast. Dein Lehrer/ Deine Lehrerin hat Dich zum Schuldirektor geschickt und mit einem Schulverweis gedroht.

In dieser Situation...

Gesamtstichprobe=180 Washington N=84 Köln N=96	Coping-Stil	stimmt (in %)	stimmt nicht (in %)	keine Angabe (in %)
... sage ich mir, daß es schon nicht so schlimm werden wird.	KV	71,4	28,6	0
		47,9	45,8	6,3
... möchte ich am liebsten weglaufen.	V	28,6	71,4	0
		28,1	65,6	6,3
... überlege ich mir, was ich zu meiner Verteidigung sagen kann.	V	90,5	9,5	0
		84,4	9,4	6,3
... bleibe ich ruhig, denn ich habe im Grunde nichts getan.	KV	66,7	33,3	0
		68,8	25,0	6,3
... sage ich mir, daß man wegen so etwas nicht von der Schule fliegt.	KV	77,4	22,6	0
		77,1	16,7	6,3
... bin ich sehr nervös und male mir schlimme Situationen (z.B. die Reaktion meiner Eltern) aus.	V	29,8	70,2	0
		28,1	64,6	7,3

Tab. 6.14d: Antworthäufigkeiten zur Variable ‚Coping-Stil‘, Situation ‚drohender Schulverweis‘ (Eigene Erhebung)

Rund 87% aller Schüler befürwortet die vigilante Strategie, sich etwas zur verbalen Verteidigung zu überlegen. Insgesamt erhalten hier die kognitiv vermeidenden Handlungsmöglichkeiten sehr hohe Zustimmungsquoten beider Vergleichsgruppen. Allerdings zeigen sich auch hier die Jugendlichen aus Köln ein wenig pessimistischer und ängstlicher, denn 46% von ihnen befürchten, daß es doch schlimm werden könnte, im Gegensatz zu rund 28% der Schüler aus Washington.

In den Alltagssituationen (2 und 4) wird jeweils eine vigilante Reaktion mit sehr hoher Zustimmung beider Schülergruppen gewählt, anschließend folgen die kognitiven Vermeidungsstrategien. Die Bevorzugung des kognitiv vermeidenden Coping-Stils bei Alltagssituationen entspricht den Erfahrungen aus der Studie von RODE et. al. von 2001 (vgl. Rode et. al., 2001, S.88ff.). In dieser Untersuchung zeigte sich außerdem, daß in Situationen aus dem Umweltbereich vigilante Verhaltensstrategien überwiegen. Diese Ausprägung spiegelt sich bei der vorliegenden Befragung nicht wider – allerdings weisen die Kölner Jugendlichen gegenüber den Schülern der DSW in ihren Antwortstrukturen eine höhere Vigilanz (vor allem bei Situation 3) nach.

Frage 5: Handlungs-Ergebnis-Erwartung

Nach dem in Kapitel 3.2.2 beschriebenen Verhaltensmodell folgt nach der Motivationsphase die Handlungsauswahlphase. Bei der Handlungs-Ergebnis-Erwartung geht es darum, die Handlungsalternativen herauszufinden, bei denen die Jugendlichen der Meinung sind, daß diese Handlungen zu einem positiven, sprich die Bedrohung reduzierendes, Ergebnis führen werden.

Die Schüler mußten sich hier zu insgesamt sechs Handlungsmöglichkeiten äußern: verpackungsarmes und ‚importvermindertes‘ Einkaufen sowie reduzierte Computernutzung als direkte und Beteiligung an Umweltaktionen, Verringerung des Artensterben und Forderung von Umweltaktionen durch Geldspenden als indirekte Handlungen.

Es gibt viele Wege, der Umwelt zu helfen. Welche der folgenden Handlungsmöglichkeiten leisten nach Deiner Meinung einen wesentlichen Beitrag zur Entlastung der Umwelt?

Gesamtstichprobe=180 Washington N=84 Köln N=96	stimme zu (in %)	stimme weit- gehend zu (in %)	stimme teil- weise zu (in %)	stimme nicht zu (in %)	keine Angabe (in %)	Item Mittel- wert*
Wenn ich verpackungsarm einkaufe, verringere ich das Müllaufkommen.	40,5	29,8	17,9	11,9	0	2,01
	60,4	19,8	13,5	4,2	2,1	1,59
Wenn ich bei Umweltaktionen mitmache, trage ich durch meine Arbeit zu einer vernünftigen Umweltpolitik bei.	9,5	28,6	41,7	20,2	0	2,73
	16,7	19,8	43,8	17,7	2,1	2,63
Wenn ich weniger Sachen kaufe, die importiert werden müssen, verringere ich das Verkehrsaufkommen.	4,8	7,1	32,1	54,8	1,2	3,39
	16,7	13,5	30,2	37,5	2,1	2,86
Wenn ich nichtheimisches Obst und Gemüse nicht mehr kaufe, werden weniger Tiere und Pflanzen durch Pestizide aussterben.	4,8	9,5	31,0	53,6	1,2	3,35
	5,2	6,3	29,2	56,3	3,1	3,35
Wenn ich weniger Zeit vor dem Computer verbringe, trägt dies zur Senkung des allgemeinen Energieverbrauchs bei.	7,1	17,9	32,1	42,9	0	3,11
	10,4	11,5	32,3	43,8	2,1	3,07
Wenn ich Geld an Umweltorganisationen spende, fördere ich Umweltaktionen.	17,9	25,0	38,1	19,0	0	2,58
	8,3	8,3	20,8	60,4	2,1	3,37

* Geringe Werte signalisieren Zustimmung, hohe Werte Ablehnung (1=vollständige Zustimmung, 4=vollständige Ablehnung)

Tab. 6.15: Antworthäufigkeiten zur Variable ‚Handlungs-Ergebnis-Erwartung‘ (Eigene Erhebung)

Beinahe charakteristisch sind die immer etwas niedrigeren Mittelwerte der Kölner Schüler, welche auf eine insgesamt höhere Zustimmung zurückzuführen sind. Doch auch hier gibt es wieder eine Ausnahme, die gleichzeitig auch die größte Diskrepanz der beiden Gruppen darstellt: 42,9 % der Washingtoner Jugendlichen stimmen zu bzw. weitgehend zu, daß Geldspenden an Organisationen Umweltaktionen fördern. Demgegenüber befürworten nur 16,6% der Schüler aus Köln dieses Item. Einstimmige Meinung herrscht über die mögliche Verringerung des Müllaufkommens durch verpackungsarmes Einkaufen. Rund 70% der Schüler aus Washington stimmen diesem Item zu bzw. weitgehend zu, bei den Kölnern sind es insgesamt 80%.

Alle anderen Handlungsmöglichkeiten werden von den Schülern eher ablehnend betrachtet. Von der Teilnahme an Umweltaktionen für eine bessere Umweltpolitik hält ein Fünftel der Washingtoner und fast 18 % der Kölner Jugendlichen gar nichts. Und jeweils über 40% zeigen sich mit einer teilweisen Zustimmung zu diesem Item eher unentschlossen. Daß das Verkehrsaufkommen durch geringeren Kauf von Importprodukten vermindert werden könnte,

halten 54,8% aus Washington und 37,5% aus Köln für nicht möglich. Auch die Handlungsmöglichkeit, mehr heimisches Obst und Gemüse zu kaufen, so daß weniger Arten durch Pestizideinsatz sterben, lehnen weit über die Hälfte beider Gruppen ab (53,6% Washington, 56,3% Köln).

Sehr auffällig sind die geringen Erwartungen, die an eine Senkung des Energieverbrauchs durch weniger PC-Nutzung geknüpft sind. Auch wieder jeweils über 40% beider Gruppen (42,9% Washington, 43,8% Köln) lehnen dieses Item total ab, während ein Drittel beider Gruppen (32,1% Washington, 32,3% Köln) nur teilweise zustimmt.

Insgesamt erwarten alle Schüler – mit Ausnahme des Müllaufkommens – keine überzeugenden Ergebnisse der vorgeschlagenen Handlungen. Dies liegt sicherlich mit an der Bevorzugung von Alternativen, die mit einem geringen persönlichen Aufwand und wenig Verlust an Bequemlichkeit verknüpft sind (Beteiligung an Umweltaktionen, Verzicht auf Computer, importierte Güter aus dem Food- und Non-Food-Bereich und Geldspenden gehören keineswegs zu Low-Cost-Handlungen).

Frage 6: Handlungs-Folgen-Erwartung

Neben den zu erwartenden Ergebnissen einer Handlung spielen deren Folgen eine weitere Rolle während der Motivationsphase. Die Jugendlichen wurden gebeten, sich zu den Wirkungen der folgenden Items zu äußern: Konsumrückgang, Abfallpolitik, Fleischreduktion, Kauf lokaler Produkte und von Recyclingpapier und Energiesenkung.

Wie groß ist nach Deiner Meinung der Beitrag der folgenden Möglichkeiten, die Umwelt zu entlasten?

Gesamtstichprobe=180 Washington N=84 Köln N=96	sehr stark (in %)	stark (in %)	eher schwach (in %)	schwach (in %)	keine Angabe (in %)	Item Mittel- wert*
Ein allgemeiner Konsumrückgang vermindert den Abfall.	17,9	38,1	33,3	9,5	1,2	2,35
	11,5	30,2	38,5	15,6	4,2	2,61
Eine vernünftige Abfallpolitik vermindert die Wasserverschmutzung.	27,4	56,0	10,7	6,0	0	1,95
	36,5	43,7	14,6	2,1	4,2	1,82
Die Reduktion von Fleischkonsum vermindert den Ausstoß von Treibhausgasen durch Rinderherden.	6,0	13,1	54,8	26,2	0	3,01
	19,8	50,0	21,9	4,2	4,2	2,00
Der Kauf lokal angebaute Produkte vermindert das Verkehrsaufkommen.	3,6	27,4	48,8	19,0	1,2	2,84
	12,5	22,9	35,4	22,9	6,3	2,73
Ein Rückgang des Energieverbrauchs vermindert den Treibhauseffekt.	22,6	33,3	32,1	7,1	4,8	2,25
	30,2	34,4	24,0	7,3	4,2	2,09
Der Kauf von Recyclingpapier vermindert die Waldrodung.	32,1	39,3	19,0	8,3	1,2	2,04
	43,8	30,2	17,7	4,2	4,2	1,77

* Geringe Werte signalisieren Zustimmung, hohe Werte Ablehnung (1=vollständige Zustimmung, 4=vollständige Ablehnung)

Tab. 6.16: Antworthäufigkeiten zur Variable ‚Handlungs-Folgen-Erwartung‘ (Eigene Erhebung)

Insgesamt bewerten die Schüler die Effekte der vorgestellten Handlungen als stark. Hier zeigt sich wieder das Muster, daß die Kölner Jugendlichen die Items grundsätzlich positiver bewerten. Nur die Erwartungen hinsichtlich der Folgen eines Konsumrückgangs für die Abfallminderung fallen etwas niedriger im Vergleich zu den Schülern aus Washington aus. Während 56,% der Schüler aus Washington dem Konsumrückgang einen starken bis sehr starken Beitrag zur Abfallminderung beimessen, tun dies nur 41,7% der Schüler aus Köln.

Größte Zustimmung herrscht bei beiden Gruppen über die Folgen einer vernünftigen Abfallpolitik für die Wasserverschmutzung: Mit 83,4% (Washington) bzw. 80,2% (Köln) wird hierbei ein starker bis sehr starker Beitrag für die Wasserqualität erwartet. Dies gilt nach Meinung aller Schüler auch für die Handlungsfolgen beim Kauf von Recyclingpapier. Fast drei Viertel der Jugendlichen (71,4% Washington, 74% Köln) erwartet dadurch eine starke bis sehr starke Minderung der Waldrodung.

Skepsis herrscht dagegen bei beiden Gruppen über die Möglichkeit, durch den Kauf lokal angebaute Produkte das Verkehrsaufkommen zu mindern. Fast die Hälfte der Schüler aus Washington hält die Folgen für eher schwach, fast ein Fünftel sogar nur für schwach. Die Kölner sind sich etwas unschlüssiger – während ein Drittel den Erfolg lokaler Käufe als durchaus stark bis sehr stark ansieht, hält ein weiteres Drittel die Folgen für eher schwach und fast 23% erwarten schwache Folgen. Während die Schüler die Ergebnisse einer Senkung des Energieverbrauchs durch weniger PC-Nutzung eher in Frage stellen (s. Frage 5, Item 5), messen sie den Folgen eines Rückgangs im Energieverbrauch starke bis sehr starke Bedeutung zu (55,9% Washington, 64,6% Köln).

Die größte Diskrepanz zwischen beiden Gruppen zeigt sich in der Beurteilung der Folgen einer Reduktion des Fleischkonsums auf den Ausstoß von Treibhausgasen. Während über die Hälfte der Schüler aus Washington die Folgen für eher schwach und über ein Viertel für schwach einschätzen, sind 69,8% der Jugendlichen aus Köln der Meinung, daß dies einen starken bis sehr starken Beitrag bei der Reduktion von Treibhausgasen leisten könnte.

Frage 7: Soziale Norm

Damit aus der eventuell hohen Motivation für eine Handlung auch die Umsetzung erfolgt, ist es hilfreich, wenn die umgebende Gesellschaft bestimmte Handlungen erwartet. Die soziale Norm wirkt als sozialer Druck auf das Individuum – je stärker von ihm bestimmte Handlungen erwartet werden, desto wahrscheinlicher ist die Ausführung dieser Handlungen.

Vier Items repräsentieren bei dieser Frage das nähere Umfeld der Befragten: Eltern/Familie, Freunde, Schule und die eigene Person. Des weiteren wurden mit dem Staat und

Umweltschutzorganisationen zwei Instanzen gewählt, die eher mittelbaren Einfluß auf das Individuum haben.

Viele Menschen erwarten von anderen einen Beitrag zur Lösung von Umweltproblemen. Wer stellt an Dich am ehesten Forderungen, etwas für den Umweltschutz zu tun?

Gesamtstichprobe=180 Washington N=84 Köln N=96	trifft zu (in %)	trifft weit- gehend zu (in %)	trifft teil- weise zu (in %)	trifft nicht zu (in %)	keine Angabe (in %)	Item Mittel- wert*
Meine Eltern/ Familie	16,7	28,6	26,2	27,4	1,2	2,65
	24,0	13,5	32,3	26,0	4,2	2,63
Meine Freunde/Innen	1,2	8,3	39,3	50,0	1,2	3,40
	3,1	8,3	25,0	58,3	5,2	3,46
Die Schule	7,1	17,9	32,1	41,7	1,2	3,10
	14,6	13,5	21,9	45,8	4,2	2,90
Die Politik/ der Staat	15,5	21,4	45,2	16,7	1,2	2,64
	12,5	9,4	33,3	40,6	4,2	3,07
Umweltschutzorganisation	41,7	26,2	16,7	14,3	1,2	2,04
	41,7	15,6	15,6	22,9	4,2	2,21
Ich selbst	23,8	28,6	27,4	19,0	1,2	2,42
	25,0	24,0	26,0	20,8	4,2	2,37

* Geringe Werte signalisieren Zustimmung, hohe Werte Ablehnung (1=vollständige Zustimmung, 4=vollständige Ablehnung)

Tab. 6.17: Antworthäufigkeiten zur Variable ‚Soziale Norm‘ (Eigene Erhebung)

Beide Gruppen erreichen bei dieser Variable sehr ähnliche Mittelwerte – über alle Items betrachtet, ist der soziale Druck, dem die Schüler sich ausgesetzt fühlen, nicht besonders hoch. Die wenigsten Erwartungen an den einzelnen Jugendlichen gehen von Freunden aus – die Hälfte der Schüler der DSW und 58,3% aus Köln sind der Meinung, daß ihre Freunde keine Forderungen bezüglich des Umweltverhaltens an sie stellen. Auch der wahrgenommene soziale Druck von Seiten der Schule ist eher gering. Nur ein Viertel der Jugendlichen aus Washington und 28,1% aus Köln hält es für zutreffend oder weitgehend zutreffend, daß die Schule hofft, die Schüler würden sich für den Umweltschutz einsetzen. Die Ablehnungsquote von 41,7% (Washington) bzw. 45,8% (Köln) liegt dementsprechend sehr hoch. Ein Großteil der Jugendlichen fühlt sich daher aus dem näheren Umfeld nur von zwei Instanzen unter Druck gesetzt: den Eltern bzw. der Familie und der eigenen Person. Über 45% der Washingtoner und 37,5% der Schüler des FWG glauben, daß ihre Eltern von ihnen umweltbewußtes Verhalten erwarten. Sehr hohe Erwartungen stellen die Jugendlichen an sich selbst – etwa die Hälfte aller Schüler (52,4% Washington, 49% Köln) hält es für zutreffend oder weitgehend zutreffen, daß sie an sich selbst Forderungen bezüglich des Umweltverhaltens stellen.

Der jedoch höchste Erwartungsdruck kommt von Seiten der Umweltschutzorganisationen: Jeweils 41,7% beider Gruppen halten dies für zutreffend. Zusammen mit denen, die es für weitgehend zutreffend halten, erhöht sich die Zustimmungsquote auf 67,9% (Washington) bzw.

57,3% (Köln). Der größte Unterschied zwischen beiden Befragungsgruppen läßt sich bei der Politik bzw. des Staates ablesen. Während 36,9% der Schüler aus Washington es für zutreffend oder weitgehend zutreffend halten, daß von dieser Seite Umweltverhalten erwünscht wird, sind es nur 21,9% der Jugendlichen aus Köln. Doch noch deutlicher wird die Diskrepanz bei den Ablehnungsquoten. Nur 16,7% der Befragten der DSW sehen keinerlei Erwartungshaltung von Seiten der Politik bzw. des Staates – im Vergleich dazu, spüren 40,6% der Schüler des FWG hier gar keinen Druck.

Frage 8: Kompetenzerwartung

Nicht nur die zu erwartenden positiven Ergebnisse und sozialer Druck sind für eine Handlungsintention wichtig – das Individuum muß sich bestimmte Handlungen auch zutrauen, um sie dann ausführen zu können. Diese Variable der Kompetenzerwartung wird hier mit sechs Items abgefragt, wobei je drei Items mit weniger persönlichem (Low-Cost-Handlungen wie abfallarmes Einkaufen, Kauf biologisch angebauter Produkte und Energie sparen) und je drei mit persönlichem (Engagement in Aktionen bzw. gegenüber Politikern, Geldspende) Aufwand abgefragt werden.

Jeder Mensch hat verschiedene Möglichkeiten, etwas gegen Umweltbelastungen zu tun und einen Beitrag zur Lösung von Umweltproblemen zu leisten. Bei welchen der folgenden Handlungen fühlst Du Dich fähig, diese zu realisieren?

Gesamtstichprobe=180 Washington N=84 Köln N=96	...paßt sehr gut zu meinen Fähigkeiten (in %)	...paßt zu meinen Fähigkeiten (in %)	...paßt kaum zu meinen Fähigkeiten (in %)	...paßt nicht zu meinen Fähigkeiten (in %)	keine Angabe (in %)	Item Mittel- wert*
Abfallarm einzukaufen...	16,7	41,7	34,5	6,0	1,2	2,30
	21,9	39,6	27,1	9,4	2,1	2,24
Biologisch angebaute/ kontrollierte Produkte zu kaufen...	15,5	39,3	31,0	13,1	1,2	2,42
	24,0	24,0	33,3	16,7	2,1	2,44
Zu Hause Energie zu sparen...	15,5	42,9	26,2	14,3	1,2	2,40
	16,7	33,3	26,0	21,9	2,1	2,54
Sich in einer Umweltschutzorganisation zu engagieren/ in der Schule Umweltaktionen anzuregen...	3,6	10,7	42,9	39,3	3,6	3,22
	5,2	14,6	30,2	47,9	2,1	3,36
Bei Politikern Maßnahmen für den Umweltschutz einzufordern...	3,6	15,5	45,2	32,1	3,6	3,10
	3,1	21,9	26,0	46,9	2,1	3,31
Geld (sofern es übrig ist) an eine Umweltschutzorganisation spenden...	7,1	22,6	31,0	38,1	1,2	3,01
	3,1	25,0	20,8	49,0	2,1	3,21

* Geringe Werte signalisieren Zustimmung, hohe Werte Ablehnung (1=vollständige Zustimmung, 4=vollständige Ablehnung)

Tab. 6.18: Antworthäufigkeiten zur Variable ‚Kompetenzerwartung‘ (Eigene Erhebung)

Insgesamt betrachtet, schätzen die Schüler ihre eigenen Kompetenzen als relativ schwach ein. Auffällig ist bei dieser Variable, daß die Jugendlichen aus Washington niedrigere Mittelwerte erreichen, d.h. sie trauen sich bei allen Items etwas mehr zu als die Vergleichsgruppe aus Köln. Am ehesten fühlen sich alle Jugendlichen dazu in der Lage, abfallarm einzukaufen. Immerhin 58,4% der Schüler aus Washington und 61,5% aus Köln meinen, daß dies ihren Fähigkeiten entspricht. Eine hohe Zustimmungstendenz erreicht auch das Item des Energiesparens zu Hause. Über die Hälfte der Jugendlichen (58,4% Washington, 50% Köln) meinen, daß diese Handlung zu ihren Fähigkeiten paßt. Auch die dritte vorgestellte Low-Cost-Handlung (Kauf biologisch angebaute Produkte) trauen sich 54,8% der Washingtoner und 48% der Kölner Schüler zu. Doch bei diesen drei Items, bei denen der persönliche Aufwand doch eher gering ist, gibt es auch rund ein Drittel der Jugendlichen, die sich kaum für fähig halten, in diesem Bereich tätig zu werden. Durchschnittlich 14 % sind sogar der Auffassung, nicht kompetent für diese Art von Handlungen zu sein.

Die Handlungen, die mit mehr persönlichem Aufwand verbunden sind, werden durchschnittlich von über 40% aller befragten Jugendlichen abgelehnt. Sich bei Umweltaktionen zu engagieren, lehnen 39,3% der Schüler der DSW und sogar 47,9% der Kölner ab. Dazu können sich über 42% der Washingtoner und 30% der Kölner Befragten ein derartiges Engagement kaum vorstellen, so daß letztlich sich nur 14,3% (Washington) bzw. 19,8% (Köln) überhaupt fähig fühlen, in diesem Bereich aktiv zu werden. Die große Mehrheit der Jugendlichen (77,3% der Washingtoner und 72,9% der Kölner) traut sich nicht zu, bei Politikern Maßnahmen für den Umweltschutz einzufordern. Selbst wenn das Geld übrig wäre, lehnen 38,1% der Schüler aus Washington und sogar 49% der Kölner eine Spende an Umweltschutzorganisationen ab. Weitere 31% (Washington) bzw. 20,8% (Köln) können sich dies kaum vorstellen, so daß fast 70% der Schüler sich kaum oder nicht in der Lage fühlen, Geld zu spenden.

Interessant ist hierbei das verbleibende Drittel (29,7% Washington, 28,1% Köln) der Jugendlichen, die sich dies zutrauen. Damit liegt die Zustimmungsquote hier höher als bei den anderen persönlich aufwendigen Handlungen: Engagement bei Aktionen und Maßnahmen bei Politikern einzufordern, trauen sich durchschnittlich nur 22% aller Befragten zu.

Frage 9: Schulbezogenes Handeln außerhalb der Unterrichtszeit

Um einen Überblick zu erhalten, was die Schüler bisher an umweltbezogenen Aufgaben wahrgenommen haben, werden sie mit Hilfe von zwei Fragen zu ihren Aktivitäten konfrontiert. Der erste Fragenkomplex bezieht sich auf Handlungen, die eng mit der Schule verbunden sind, aber außerhalb der Unterrichtszeit stattfinden. Hierzu wurden sowohl klassische Aktionen wie

Müllsammeln, Mitarbeit in der Schülerzeitung, -vertretung oder Umwelt-AG aufgeführt als auch neuere Initiativen wie die Initiierung einer umweltfreundlichen Cafeteria oder einer Tauschbörse.

Man kann an der Schule viele Dinge tun, die dazu beitragen die Schule umweltfreundlicher zu machen. Diese Dinge müssen nicht immer während des eigentlichen Unterrichts geschehen, sondern lassen sich auch außerhalb des Unterrichts tun. Hast Du selbst außerhalb der Unterrichtsstunden versucht, etwas zur Steigerung der Umweltverträglichkeit Deiner Schule zu unternehmen?

Gesamtstichprobe=180 Washington N=84 Köln N=96	ständig (in %)	eine Zeitlang (in %)	selten (in %)	nie (in %)	keine Angabe (in %)	Item Mittel- wert*
Müllsammel- und Recyclingaktionen auf dem Schulgelände	1,2	17,9	22,6	57,1	1,2	3,33
	3,1	19,8	28,1	45,8	3,1	3,10
Mitarbeit in einer Umwelt-AG	2,4	3,6	11,9	81,0	1,2	3,69
	1,0	7,3	10,4	78,1	3,1	3,59
Mitarbeit bei der Schülerzeitung (z.B. Recherchen zu Umweltproblemen)	2,4	14,3	10,7	69,0	3,6	3,39
	2,1	13,5	17,7	63,5	3,1	3,36
Mitarbeit in der Schülervertretung	4,8	14,3	21,4	58,3	1,2	3,31
	3,1	24,0	14,6	55,2	3,1	3,16
Einsatz für den Verkauf von lokalen/ umweltfreundlichen Produkten in der Cafeteria	4,8	6,0	10,7	77,4	1,2	3,58
	3,1	7,3	5,2	80,2	4,2	3,54
Initiierung einer Tauschbörse für gebrauchte Sachen (z.B. CDs, Bücher, PC-Spiele, Klamotten)	2,4	10,7	17,9	67,9	1,2	3,49
	4,2	3,1	11,5	78,1	3,1	3,57

* Geringe Werte signalisieren Zustimmung, hohe Werte Ablehnung (1=vollständige Zustimmung, 4=vollständige Ablehnung)

Tab. 6.19: Antworthäufigkeiten zur Variable ‚Schulbezogenes Handeln außerhalb der Unterrichtszeit‘ (Eigene Erhebung)

Insgesamt läßt sich ein sehr geringer Anteil an Schülern feststellen, die sich ständig engagieren. Auch der durchschnittliche Mittelwert aller Items von 3,4 spiegelt das sehr schwache Engagement wider.

Die höchsten Werte erreicht die Mitarbeit in der Schülervertretung: 4,8% (Washington) bzw. 3,1% (Köln) der Schüler arbeiten dort mit. Dazu kommen mit 35,7% (Washington) und 38,6% (Köln) noch mehr als ein Drittel der Jugendlichen, die sich wenigstens zumindest eine Zeitlang oder selten dort engagieren. Auch beim Sammeln von Müll ist fast die Hälfte aller Schüler schon mal aktiv gewesen: 40,5% der Jugendlichen aus Washington und 47,9% der Kölner geben an, das eine Zeit lang bzw. selten gemacht zu haben.

Durchschnittlich knapp 70% der Befragten haben sich bisher weder mit der Mitarbeit bei der Schülerzeitung noch mit der Initiierung von Tauschbörsen befaßt. Noch gravierender wird die Nicht-Beteiligung bei Umwelt-AGs oder dem Einsatz für eine umweltfreundliche Cafeteria: Durchschnittlich 80% aller befragten Schüler hat sich in diesen beiden Bereichen noch nie engagiert.

Frage 10: Low-Cost-Handlungen

Der zweite Fragenkomplex zu den umweltbezogenen Aktivitäten der Schüler besteht aus neun sogenannten Low-Cost-Handlungen. Hierzu können die Befragten darstellen, ob sie diese Handlungen schon durchführen oder sich zu der Handlungsabsicht äußern. Durch die spezielle Art der Antwortmöglichkeiten sollten sozial erwünschte Antworten ausgeschlossen werden (vgl. Eulefeld et. al., 1988, S.111). Den Schülern wurden neun Items zur Beantwortung vorgelegt, die speziell Handlungen aus dem Ernährungs- und Konsumbereich darstellten: der Kauf von Recyclingpapier, verpackungsarmen Produkten und Getränken in Flaschen, die Mitnahme von Taschen zum Einkauf, das Beachten von Inhaltsstoffen und Ökolabel, die Bevorzugung der Reparatur von Dingen und von Produkten aus biologischem Anbau und die Vermeidung des Standby-Betriebs.

Es gibt viele Dinge, die Jugendliche für die Umwelt tun können – auch außerhalb der Schule. Kreuze bitte an, was Du tust oder tun könntest.

Gesamtstichprobe=180 Washington N=84 Köln N=96	Ja, mache ich bereits (in %)	Nein, kann ich mir aber gut vorstellen (in %)	Nein, aber das würde ich bei guten Bedingungen tun (in %)	Nein, damit lassen sich keine Probleme lösen (in %)	keine Angabe (in %)	Item Mittelwert*
Hefte aus Recyclingpapier benutzen	50,0	32,1	13,1	3,6	1,2	1,68
	34,4	32,3	15,6	14,6	3,1	2,13
Einen Leinenbeutel/ Rucksack mit zum Einkauf nehmen	35,7	28,6	22,6	11,9	1,2	2,08
	64,6	19,8	6,3	6,3	3,1	1,43
Produkte ablehnen, die unnötig verpackt sind	14,3	27,4	34,5	22,6	1,2	2,63
	20,8	26,0	32,3	17,7	3,1	2,41
Getränke nur in Flaschen statt in Dosen kaufen	20,2	25,0	26,2	27,4	1,2	2,58
	53,1	21,9	8,3	13,5	3,1	1,71
PC/ Fernseher/ Stereoanlage nicht unnötig im Standby-Modus laufen lassen	32,1	21,4	11,9	33,3	1,2	2,44
	41,7	21,9	10,4	22,9	3,1	2,08
Vor dem Produktkauf auf die Inhaltsstoffe achten	21,4	21,4	29,8	26,2	1,2	2,58
	26,0	22,9	16,7	30,2	4,2	2,43
Produkte aus biologischem Anbau kaufen	14,3	36,9	25,0	22,6	1,2	2,54
	29,2	28,1	21,9	18,8	2,1	2,26
Bei Kleidern auf Ökolabel achten	3,6	15,5	26,2	53,6	1,2	3,27
	4,2	10,4	26,0	55,2	4,2	3,24
Dinge reparieren (lassen) anstatt sie wegzuschmeißen	54,8	19,0	13,1	11,9	1,2	1,80
	45,8	19,8	20,8	11,5	2,1	1,94

* Geringe Werte signalisieren Zustimmung, hohe Werte Ablehnung (1=vollständige Zustimmung, 4=vollständige Ablehnung)

Tab. 6.20: Antworthäufigkeiten zur Variable ‚Low-Cost-Handlungen mit ökologischem Bezug‘ (Eigene Erhebung)

Der durchschnittliche Mittelwert aller Items liegt bei 2,3 – dies zeigt, daß das Engagement bei diesen Handlungen weitaus höher liegt als bei den schulbezogenen Handlungen.

Die meiste Ablehnung erfährt die Berücksichtigung von Ökolabels. Jeweils über die Hälfte der Schüler meinen, daß sich damit keine Probleme lösen lassen können (53,6% Washington, 55,2% Köln). Die Durchführungsquote liegt bei dieser Handlung mit 3,6% (Washington) bzw. 4,2% (Köln) am niedrigsten. Alle Jugendlichen äußern sich auch ähnlich zur Ablehnung von unnötig verpackten Produkten, der Beachtung von Inhaltsstoffen und dem Kauf von Bioprodukten. Durchschnittlich fast ein Viertel aller Befragten ist der Meinung, daß sich mit diesen Handlungen nichts erreichen läßt. Über die Hälfte können sich diese Handlungen gut vorstellen bzw. würde sie bei guten Bedingungen auch durchführen. Nur etwa ein Viertel der Schüler führt diese Handlungen nach eigenen Angaben bisher durch.

Auffällig ist hierbei der Unterschied der Zustimmung zwischen den beiden Gruppen bei dem Kauf von Bioprodukten: Während bei den Schülern der DSW nur 14,3% zustimmen, sind es am FWG knapp 30% die angeben, Produkte aus biologischem Anbau zu kaufen. Einer Meinung sind sich die Schüler, was das Reparieren von Gegenständen betrifft: 54,8% der Washingtoner Jugendlichen und 45,8% aus Köln bevorzugen eine Reparatur anstatt kaputte Dinge sofort wegzuworfen.

Teilweise sehr große Differenzen zeigen sich bei dem Gebrauch von Stand-by, dem Kauf von Dosen, der Mitnahme von Tragetaschen zum Einkaufen und der Benutzung von Recyclingpapier. Die Schüler aus Washington sind, was das Energiesparen durch die Vermeidung von Stand-by bei Elektrogeräten angeht, in drei Fraktionen geteilt: Knapp ein Drittel vermeidet den Stand-by-Betrieb; ein Drittel ist der Meinung, daß damit nichts gelöst werden kann und das restliche Drittel würde sich das gut vorstellen können bzw. es bei guten Bedingungen auch durchführen. Bei den Befragten des FWG geben dagegen fast die Hälfte an, die Geräte abzuschalten, während nur 23% diese Handlung ablehnen, weil sie keinen Sinn darin sehen.

Getränke nur in Flaschen anstatt in Dosen zu kaufen machen nach eigenen Angaben über die Hälfte der Kölner Schüler (53,1%), während nur ein Fünftel (20,2%) der Jugendlichen aus Washington das ebenfalls tut. Herauszuheben ist auch die Zustimmungsquote hinsichtlich der Mitnahme von Tragetaschen zum Einkauf: Mehr als 64% der Jugendlichen aus Köln nehmen eine Tasche mit, während dies nur 35,7% der Washingtoner Schüler machen.

Die letzte Handlung, bei der große Unterschiede zwischen den beiden Gruppen deutlich werden, ist die Benutzung von Recyclingpapier. Allerdings sind es dieses Mal die Schüler der DSW die in der Mehrheit (50,7%) angeben, diese Art von Papier zu benutzen. Aus Köln nutzen nur 34,4% der Jugendlichen Recyclingpapier. Mit 14,6% lehnen auch mehr Befragte aus Köln diese Handlung im Vergleich zu Washington (3,6%) ab.

Frage 11: Selbstberichtetes Verhalten in hypothetischen Situationen

Um die von den Schülern beschriebenen Handlungen und Handlungsabsichten zu ergänzen, sollten sie sich zum Abschluß zu ihrem Verhalten in hypothetischen Situationen äußern. Dazu wurden ihnen drei umweltbezogene Probleme mit jeweils drei direkten und drei indirekten Handlungsalternativen zur Beantwortung vorgelegt.

Situation 1: Stelle Dir bitte vor, daß die Bauern in der Nähe Deines Wohnortes ihre Getreidefelder sehr stark düngen, um höhere Erträge zu erzielen. Es wird berichtet, daß die meisten Düngemittel in das Grundwasser fließen und so die Gesundheit der Menschen beeinträchtigen können. Ich würde in dieser Situation...

Gesamtstichprobe=180 Washington N=84 Köln N=96	sicher (in %)	eher ja (in %)	eher nein (in %)	auf keinen Fall (in %)	keine Angabe (in %)
...mich bei der Stadt beschweren (direkt)	21,4	27,4	36,9	10,7	3,6
	27,1	22,9	36,5	7,3	6,3
...mich über mögliche Erkrankungen erkundigen (indirekt)	20,2	42,9	28,6	4,8	3,6
	34,4	30,2	22,9	5,2	7,3
...mehr biologisch angebaute Produkte kaufen (indirekt)	16,7	33,3	39,3	7,1	3,6
	25,0	29,2	32,3	7,3	6,3
...versuchen, mit dem Bauern zu reden (direkt)	7,1	31,0	36,9	21,4	3,6
	16,7	18,8	34,4	24,0	6,3
...nur noch stilles, gekauftes Wasser trinken und nutzen (indirekt)	26,2	28,6	32,1	9,5	3,6
	34,4	26,0	24,0	9,4	6,3
...Unterschriften sammeln und meine Mitmenschen darüber informieren (direkt)	7,1	10,7	50,0	28,6	3,6
	12,5	21,9	37,5	19,8	8,3

Tab. 6.21a: Verhaltensoptionen zur hypothetischen Situation ‚Grundwassergefährdung durch Düngemittel‘ (Eigene Erhebung)

In dieser Situation werden direkte Verhaltensmaßnahmen wie z.B. mit dem Bauern reden (durchschnittlich rund 58%) oder eine Unterschriftensammlung (durchschnittlich fast 68%) von dem Großteil der befragten Schüler abgelehnt. Allerdings würde sich fast die Hälfte aller Jugendlichen bei der Stadt beschweren. Bei der Bedrohung ihrer eigenen Gesundheit reagieren die Schüler des FWG wie schon bekannt, ein wenig ängstlicher als die Vergleichsgruppe aus Washington. So würden sich 34% ganz sicher über mögliche Erkrankungen erkundigen (20% Washington), ein Viertel der Gefahr durch den Kauf von biologisch angebauten Produkten aus dem Weg gehen (rund 16% Washington) und 34% (26% Washington) nur noch stilles Wasser kaufen und trinken.

Situation 2: Stelle Dir bitte vor, daß Deine Lieblingsband eine neue CD herausgebracht hat. Auf der CD sind die gleichen Lieder wie auf einer älteren CD, die Du schon besitzt – bis auf ein neues Lied am Ende der CD, welches als Bonus auf dieser neuen Version der CD ist. Ich würde in dieser Situation...

Gesamtstichprobe=180 Washington N=84 Köln N=96	sicher (in %)	eher ja (in %)	eher nein (in %)	auf keinen Fall (in %)	keine Angabe (in %)
...die CD trotzdem kaufen (direkt)	11,9	14,3	23,8	47,6	2,4
	7,3	4,2	21,9	60,4	6,3
...die CD nicht kaufen (direkt)	45,2	27,4	13,1	11,9	2,4
	58,3	12,5	6,3	15,6	7,3
...die CD von einem Freund/In brennen lassen/ das Lied vom Radio aufnehmen/ aus dem Internet runterladen (indirekt)	59,5	31,0	3,6	3,6	2,4
	66,7	18,8	5,2	3,1	6,3
...mir die CD zum Geburtstag/ Weihnachten schenken lassen (indirekt)	9,5	17,9	27,4	42,9	2,4
	6,3	5,2	28,1	53,1	6,3
...einen Beschwerdebrief/ E-mail an den Fanclub schreiben (direkt)	2,4	7,1	20,2	66,7	3,6
	9,4	10,4	22,9	50,0	7,3
...auf die Maxi-CD des neuen Liedes warten und diese dann kaufen (indirekt)	10,7	25,0	21,4	39,3	3,6
	10,4	18,8	20,8	41,7	8,4

Tab. 6.21b: Verhaltensoptionen zur hypothetischen Situation ‚unnötiger Konsum von Luxusgütern‘ (Eigene Erhebung)

Die Antworten aller Schüler zeigen ein sehr einheitliches Ergebnis: Jeweils über die Hälfte der Befragten würde die CD auf keinen Fall kaufen. Rund 63% der Jugendlichen wählen in dieser Situation einen opportunistischen Weg, in dem sie sich das eine Lied kostengünstig einfach von Freunden brennen lassen bzw. selbst aus dem Internet herunterladen. Die restlichen Schüler würden sich die CD dann schenken lassen bzw. die Maxi-CD des Liedes kaufen.

Situation 3: Stelle Dir bitte vor, das Gesundheitsministerium teilt mit, daß sie nach zahlreichen Untersuchungen zu dem Schluß gekommen sind, daß Tiefkühlgemüse gesünder als frisches Gemüse sei. Ich würde in dieser Situation...

Gesamtstichprobe=180 Washington N=84 Köln N=96	sicher (in %)	eher ja (in %)	eher nein (in %)	auf keinen Fall (in %)	keine Angabe (in %)
...eigenes Gemüse anbauen. (direkt)	13,1	15,5	40,5	28,6	2,4
	15,6	24,0	35,4	17,7	7,3
...versuchen, nur noch Tiefkühlgemüse zu verzehren, um meine eigene Gesundheit nicht zu gefährden. (direkt)	6,0	26,2	50,0	15,5	2,4
	14,6	15,6	44,8	17,7	7,3
...mich bei anderen Stellen (Umweltschutzorganisationen etc.) über mögliche Erkrankungen erkundigen. (indirekt)	10,7	34,5	40,5	11,9	2,4
	11,5	22,9	37,5	20,8	7,3
...versuchen, meine Gemüseverbrauch einzuschränken. (indirekt)	3,6	9,5	44,0	40,5	2,4
	6,3	13,5	41,7	31,3	7,3
...weiterhin frisches Gemüse kaufen, denn bisher hat es mir auch nicht geschadet. (direkt)	25,0	51,2	16,7	4,8	2,4
	7,3	18,8	35,4	30,2	8,3
...mich über die Politiker, die sich von der Industrie für solche Untersuchungen bestechen lassen, ärgern. (indirekt)	14,3	25,0	40,5	17,9	2,4
	9,4	11,5	36,5	34,4	8,3

Tab. 6.21c: Verhaltensoptionen zur hypothetischen Situation ‚Studie über die Schädlichkeit von frischem Gemüse‘ (Eigene Erhebung)

In dieser Situation spiegelt sich die Sorglosigkeit der Jugendlichen aus Washington wider, wie auch schon die Antwortausprägungen der Situation 1 und die Ergebnisse der Fragen zum Coping-Stil gezeigt haben. Über drei Viertel der Schüler der DSW würden trotz der Warnung wahrscheinlich bzw. ganz sicher weiterhin frisches Gemüse kaufen, während dies nur 26% der Kölner Befragten tun würden. Auch würden sich fast 40% der Schüler aus Washington über die bestochenen Politiker ärgern. Damit gehen doppelt so viele Washingtoner wie Kölner Jugendliche überhaupt davon aus, daß sich die Politiker von der Industrie haben bestechen lassen. Dies deutet auf ein starkes Mißtrauen gegenüber der Regierung hin – eine sehr amerikanische Eigenschaft, die in Kapitel 4.2.1 schon erläutert wurde.

Durch die direkten Handlungsmöglichkeiten, dem Anbau von eigenem Gemüse oder dem Kauf von Tiefkühlgemüse, eine Gefährdung der eigenen Gesundheit zu vermeiden, wird von 30% der Schüler der DSW und fast 40% der Schüler des FWG befürwortet. Wenn auch nur marginal, sind hier die Zustimmungswerte der Jugendlichen aus Köln wieder leicht höher und zeigen so mehr Ängstlichkeit.

6.4 *Zusammenhänge zwischen dem Umwelthandeln und der Lebenssituation*

Nachdem in dem vorhergehenden Kapitel die Ergebnisse deskriptiv durch univariate Analysen (Häufigkeitsauszählungen, Mittelwerte) dargestellt wurden, soll dieses Kapitel darüber Aufschluß geben, inwieweit Zusammenhänge zwischen zwei oder mehr Variablen bestehen. Derartige Verhältnisse lassen sich bei nominal und ordinal skalierten Variablen am besten durch Kreuztabellen darstellen.

Bei der umfangreichen Befragung (103 Items innerhalb der einzelnen Fragekomplexe plus drei bzw. vier Variablen, die die Schullage, das Alter, das Geschlecht und bei den Washingtoner Schülern zusätzlich die Aufenthaltsdauer in den USA bestimmen) ist es unzumutbar, alle Beziehungen aufzuzeigen. Statt dessen sollen an dieser Stelle nur die bedeutsamen Unterschiede vorgestellt und näher erläutert werden. Um bei dieser Studie feststellen zu können, inwiefern sich die umgebende Lebenssituation auf das Umweltverhalten der Schüler auswirkt, wurden daher die 103 Variablen in Zusammenhang mit der geographischen Schullage gesetzt.

Es ist üblich, daß sich die abhängigen Variablen in den Zeilen befinden und die unabhängigen Variablen in den Spalten eingetragen werden. Zusätzlich zu der Anzahl der Häufigkeiten und

den Spaltenprozenten zeigen diese Kreuztabellen die erwartete Anzahl und die standardisierten Residuen. Durch ein standardisiertes Residuum von zwei und höher läßt sich eine außergewöhnliche Abweichung der beobachteten von der erwarteten Häufigkeit konstatieren.

Insgesamt lassen sich zwischen allen 103 Variablen und der geographischen Schullage Unterschiede in der Beantwortung der Fragen feststellen. Je nachdem, ob die Schüler also in Washington oder in Köln zur Schule gehen, unterscheiden sie sich in ihren Antworten zum Umweltverhalten. Die folgenden 13 Items wiesen bei der Kreuztabellenanalyse wichtige Unterschiede auf und belegen so einen Zusammenhang zwischen der Schullage (und der damit verbundenen Lebenssituation) und den verschiedenen Einstellungen bzw. dem Handeln im Umweltbereich:

- *Gentechnisch veränderte Lebensmittel gefährden meine Gesundheit.*
- *Ich selbst muß etwas dagegen tun.*
- *Die Menschen sollten lokale Initiativen gründen.*
- *Staatenverbände sollten finanzielle Anreize für umweltgerechtes Verhalten für Dritte-Welt-Länder schaffen.*
- *Alle kognitiv vermeidenden Handlungsstrategien der vier Situationen von Frage 4*
- *Wenn ich Geld an Umweltorganisationen spende, fördere ich Umweltaktionen.*
- *Die Reduktion von Fleischkonsum vermindert den Ausstoß von Treibhausgasen durch Rinderherden.*
- *Einen Leinenbeutel bzw. Rucksack mit zum Einkaufen nehmen.*
- *Getränke nur in Flaschen statt in Dosen kaufen.*
- *Eine direkte Verhaltensmaßnahme der Frage 11*

Frage 2: Vulnerabilität

Gentechnisch veränderte Lebensmittel gefährden meine Gesundheit.

Gesamtstichprobe=180 Washington N=84 Köln N=96		Schullage		Gesamt
		Washington	Köln	
trifft zu	Anzahl	8	28	36
	Erwartete Anzahl	16,8	19,2	36
	% von Schullage	9,5%	29,2%	20,0%
	Standardisierte Residuen	-2,1	2,0	
trifft weitgehend zu	Anzahl	14	30	44
	Erwartete Anzahl	20,5	23,5	44
	% von Schullage	16,7%	31,3%	24,4%
	Standardisierte Residuen	-1,4	1,3	
trifft teilweise zu	Anzahl	32	24	56
	Erwartete Anzahl	26,1	29,9	56
	% von Schullage	38,1%	25,0%	31,1%
	Standardisierte Residuen	1,1	-1,1	
trifft nicht zu	Anzahl	30	14	44
	Erwartete Anzahl	20,5	23,5	44
	% von Schullage	35,7%	14,6%	24,4%
	Standardisierte Residuen	2,1	-2,0	
Gesamt	Anzahl	84	96	180

Tab. 6.22: Kreuztabelle ‚gentechnische Bedrohung des Menschen‘ und ‚Schullage‘ (Eigene Erhebung)

Bei diesem Item ist die Zustimmungsquote der Kölner Schüler höher als die der Washingtoner. Während sich mehr als 60% der Schüler aus Köln durch gentechnisch veränderte Lebensmittel in ihrer Gesundheit bedroht fühlen, sind es nur rund 25% der Jugendlichen aus Washington. Mehr als ein Drittel dieser Schüler fühlt sich gar nicht davon betroffen, während dies in Köln nur ein Fünftel ist.

Daß sich gerade in Köln, wo strenge deutsche und europäische Lebensmittelgesetze den Einsatz der Gentechnik erheblich beschränken, doch so viele vor gentechnisch veränderten Lebensmitteln fürchten, weist auf gravierende Unterschiede hin. Denn nur ein gutes Viertel der Schüler in Washington fühlt sich potentiell gefährdet, und das obwohl die Vereinigten Staaten von Amerika der größte Produzent und gleichzeitig der größte Absatzmarkt für derartig behandelte Lebensmittel sind.

Die unterschiedlichen Einstellungen zur Gentechnik wurden in Kapitel 4.2.1 bereits erläutert – mit der Schlußfolgerung, daß die Deutschen in diesem Bereich sehr viel ängstlicher reagieren als die amerikanische Bevölkerung. Die Jugendlichen der DSW scheinen diese ‚Sorglosigkeit‘ bezüglich gentechnisch veränderter Nahrung übernommen zu haben.

Frage 3: Verantwortungszuschreibung

Ich selbst muß etwas dagegen tun.

Gesamtstichprobe=180 Washington N=84 Köln N=96		Schullage		Gesamt
		Washington	Köln	
stimme zu	Anzahl	28	59	87
	Erwartete Anzahl	40,6	46,4	87
	% von Schullage	33,3%	61,5%	48,3%
	Standardisierte Residuen	-2,0	1,8	
stimme weitgehend zu	Anzahl	28	15	43
	Erwartete Anzahl	20,1	22,9	43
	% von Schullage	33,3%	15,6%	23,9%
	Standardisierte Residuen	1,8	-1,7	
stimme teilweise zu	Anzahl	24	13	37
	Erwartete Anzahl	17,3	19,7	37
	% von Schullage	28,6%	13,5%	20,6%
	Standardisierte Residuen	1,6	-1,5	
stimme nicht zu	Anzahl	4	9	13
	Erwartete Anzahl	6,1	6,9	13
	% von Schullage	4,8%	9,4%	7,2%
	Standardisierte Residuen	-0,8	0,8	
Gesamt	Anzahl	84	96	180

Tab. 6.23: Kreuztabelle ‚ich selbst‘ und ‚Schullage‘ (Eigene Erhebung)

Das Prinzip der Selbstverantwortung wird von den Kölner Jugendlichen stärker befürwortet als es bei den Schülern aus Washington der Fall ist. Zwei Drittel der Schüler des FWG sind der Meinung, daß sie selbst etwas tun müßten. Bei den Jugendlichen aus den USA beträgt die Zustimmungskquote zur Selbstverantwortung ein Drittel.

Wie in Kapitel 4.2.1 beschrieben, herrscht unter den Amerikaner der Grundsatz, daß jeder seines Glückes Schmied ist und daher der Einzelne die Verantwortung für sein Handeln und seine Zukunft trägt. Dieser Gedanke scheint bei den deutschen Schülern in den USA offenbar (noch) nicht verankert zu sein. Vielleicht sehen sich die Washingtoner Schüler nicht so stark in der Verantwortung, weil die USA eben nicht ihr Heimatland, sondern nur derzeitiger Aufenthaltsort ist. So lange wie sich ein Mensch nicht vollständig in eine Kultur integriert hat, kann er auch keine Verantwortung übernehmen für die Probleme des Landes (abgesehen davon, daß Umweltbelastungen internationalen Charakter haben).

Verschiedene Studien haben gezeigt, daß das Verantwortungsbewußtsein von Ausländern für gemeinschaftliche Güter (zu denen die Umwelt meiner Meinung nach zweifellos zählt) mit ihrer

Integration im Land wächst¹³⁹. Demnach ‚investieren‘ Menschen eigene Beiträge jeglicher Art (Geld, Zeit, Verantwortung) nur dann in kollektiven Normen oder Handlungen, wenn es ihnen selbst zu einem Nutzen verhilft (vgl. Diehl, 2002, S.45f.). Da die Schüler der DSW nicht die gleichen Rechte wie amerikanische Bürger haben und der persönliche Nutzen bei einem verhältnismäßig abstrakten Gut wie ‚Umwelt‘ auch zunächst relativ gering erscheint, sieht sich nur ein Drittel dieser Schüler für die Lösung von Umweltproblemen verantwortlich.

Frage 3: Verantwortungszuschreibung

Die Menschen sollten lokale Initiativen gründen.

Gesamtstichprobe=180 Washington N=84 Köln N=96		Schullage		Gesamt
		Washington	Köln	
stimme zu	Anzahl	25	0	25
	Erwartete Anzahl	11,7	13,3	25
	% von Schullage	29,8%	0%	13,9%
	Standardisierte Residuen	3,9	-3,7	
stimme weitgehend zu	Anzahl	29	15	44
	Erwartete Anzahl	20,5	23,5	44
	% von Schullage	34,5%	15,6%	24,4%
	Standardisierte Residuen	1,9	-1,7	
stimme teilweise zu	Anzahl	24	54	78
	Erwartete Anzahl	36,4	41,6	78
	% von Schullage	28,6%	56,3%	43,3%
	Standardisierte Residuen	-2,1	1,9	
stimme nicht zu	Anzahl	6	27	33
	Erwartete Anzahl	15,4	17,6	33
	% von Schullage	7,1%	28,1%	18,3%
	Standardisierte Residuen	-2,4	2,2	
Gesamt	Anzahl	84	96	180

Tab. 6.24: Kreuztabelle ‚Gründung lokaler Initiativen‘ und ‚Schullage‘ (Eigene Erhebung)

Das vorliegende Item zur Gründung lokaler Initiativen lehnen mehr Kölner Schüler ab als die Schüler der DSW. Mit 28,1% weist fast ein Drittel der Befragten des FWG diese Aussage zurück, während nur 7,1% der Washingtoner Schüler hier nicht zustimmen. Rund 65% der Jugendlichen aus Washington befürworten die Initiativengründung von Einzelnen, während nur 15,6% der Kölner Schüler diesem Item weitestgehend zustimmen.

Der große Stellenwert des freiwilligen Engagements und des Ehrenamts in den USA wurde schon in Kapitel 4.2.1 eingehend beschrieben. In dieser ‚Hilf-dir-selbst‘-Tradition werden alle

¹³⁹ Siehe dazu auch die Studien von Feldhaus, Michael/ Logemann, Niels (2002): Student sein – Ausländer sein: eine Replikationsstudie über die soziale Situation und Integration ausländischer Studierender an der Universität Oldenburg. Oldenburg; Sump, Hermann-Josef (2003): Zur Integration ausländischer Schüler an den Realschulen Nordrhein-Westfalens: eine Erhebung durchgeführt im Zeitraum 1993-1994. Essen.

Möglichkeiten der privaten Hilfe und Problemlösungen ausgeschöpft, bevor von der Regierung ein Eingreifen gefordert wird. Der Glaube daran, daß Menschen etwas bewirken können und durch den eigenen Willen eine Situation selbst ändern können, ist bei den Schülern in Washington offenbar positiv verankert worden. Auch hier zeigen diese Schüler den amerikanischen Einfluß aus ihrer derzeitigen Umgebung und Lebenssituation in ihren Einstellungen.

Frage 3: Verantwortungszuschreibung

Staatenverbände sollten finanzielle Anreize für umweltgerechtes Verhalten für Dritte-Welt-Länder schaffen.

Gesamtstichprobe=180 Washington N=84 Köln N=96		Schullage		Gesamt
		Washington	Köln	
stimme zu	Anzahl	30	0	30
	Erwartete Anzahl	13,8	16,2	30
	% von Schullage	36,6%	0%	16,9%
	Standardisierte Residuen	4,4	-4,0	
stimme weitgehend zu	Anzahl	18	10	28
	Erwartete Anzahl	12,9	15,1	28
	% von Schullage	22,0%	10,4%	15,7%
	Standardisierte Residuen	1,4	-1,3	
stimme teilweise zu	Anzahl	28	43	71
	Erwartete Anzahl	32,7	38,3	71
	% von Schullage	34,1%	44,8%	39,9%
	Standardisierte Residuen	-0,8	0,8	
stimme nicht zu	Anzahl	6	43	49
	Erwartete Anzahl	22,6	26,4	49
	% von Schullage	7,3%	44,8%	27,5%
	Standardisierte Residuen	-3,5	3,2	
Gesamt	Anzahl	82	96	178

Tab. 6.25: Kreuztabelle ‚finanzielle Anreize für Dritte-Welt-Länder‘ und ‚Schullage‘ (Eigene Erhebung)

Im Vergleich zu den Washingtoner Schülern wird auch dieses Item von den Schülern des FWG stärker abgelehnt. Während über ein Drittel (36,6%) der Jugendlichen aus Washington der Verantwortung von Staatenverbänden voll zustimmen, hat sich bei den Kölner Schülern niemand für diese Option entschieden. Und auch nur 10,4% befürworten hier weitgehend für eine Verantwortung (im Gegensatz zu 22% der Jugendlichen aus Washington, die weitgehend zustimmen). Fast die Hälfte der Befragten des FWG lehnt eine Verantwortung der Staatenverbände dabei sogar völlig ab.

Die Ambivalenz des ‚America first!‘ in der amerikanischen Außenpolitik wurde in Kapitel 4.2 schon angesprochen. Nachdem die allgemeine Hochstimmung durch eine wirtschaftliche Konsolidierung in der Ära von Präsident CLINTON nach dem Amtsantritt von GEORGE W. BUSH

allmählich wieder abebbt, führen innenpolitische Wirtschaftsentwicklungen und der Einsatz im Irakkrieg zu einer erneuten isolierten Haltung in der amerikanischen Bevölkerung. Durch diese Einstellung der amerikanischen Gesellschaft und vor allem durch die Bekanntgabe durch die Medien haben offenbar viele Schüler aus Washington eine ähnliche Haltung. Darüber hinaus besuchen auch einige Kinder die ‚Deutsche Schule Washington‘, deren Eltern im diplomatischen Dienst tätig sind oder für solche Staatenverbände arbeiten. Die eigene Erfahrung durch die Arbeit ihrer Eltern könnte daher auch ein Grund sein, warum so viele Schüler aus Washington einen Teil der globalen Verantwortung und den damit verbundenen finanziellen Kosten anderen Staatenverbänden zusprechen.

Frage 4: Coping-Stil – Kognitiv vermeidende (KV) Handlungsstrategien

Situation 1 zum genmanipulierten Mais in Fast Food (folgende drei kognitiv vermeidende Handlungsstrategien):

... denke ich nicht viel nach, denn bisher hat mir das Fast-Food auch nicht geschadet und wer weiß, was wir sonst noch so Ungesundes essen.

... mache ich mir keine Sorgen, denn ich habe Vertrauen zu den Fast-Food-Ketten.

... denke ich, daß die Umweltschutzorganisationen immer zu Übertreibungen neigen.

Gesamtstichprobe=180 Washington N=84 Köln N=96		Schullage		Gesamt
		Washington	Köln	
0 (=Ablehnung aller kognitiv vermeidenden Handlungsstrategien)	Anzahl	25	86	111
	Erwartete Anzahl	51,8	59,2	111
	% von Schullage	29,8%	89,2%	61,7%
	Standardisierte Residuen	-3,7	3,5	
1	Anzahl	24	10	34
	Erwartete Anzahl	15,9	18,1	34
	% von Schullage	28,6%	10,4%	18,9%
	Standardisierte Residuen	2,0	-1,9	
2	Anzahl	16	0	16
	Erwartete Anzahl	7,5	8,5	16
	% von Schullage	19%	0%	8,9%
	Standardisierte Residuen	3,1	-2,9	
3 (=Zustimmung zu allen kognitiv vermeidenden Handlungsstrategien)	Anzahl	19	0	19
	Erwartete Anzahl	8,9	10,1	19
	% von Schullage	22,6%	0%	10,6%
	Standardisierte Residuen	3,4	-3,2	
Gesamt	Anzahl	84	96	180

Tab. 6.26: Kreuztabelle ‚Mais KV‘ und ‚Schullage‘ (Eigene Erhebung)

Die vorhandenen Antworthäufigkeiten zeigen die Bevorzugung kognitiv vermeidender Verhaltensstrategien der Washingtoner Schüler. Die Unterschiede sind eindeutig, wenn man die prozentualen Verteilungen betrachtet: Fast 90% der Jugendlichen aus Köln haben alle kognitiv vermeidenden Handlungsstrategien abgelehnt und die restlichen 10% haben nur je einem dieser Verhaltensvorschläge zugestimmt. Diese Ergebnisse sind nicht überraschend, denn die schon

beschriebenen Mentalitäten der Deutschen und der Amerikaner entsprechen diesen Handlungspräferenzen. Während die Deutschen eher ängstlicher reagieren und ihre Aufmerksamkeit dann gezielt auf die Bedrohung richten (vigilanter Stil), reagieren Amerikaner mit ihrem grenzenlosen Optimismus ruhiger bzw. verharmlosen eine Bedrohung (kognitiv vermeidender Stil).

Die angeführten Beispiele des ‚StarLink-Skandals‘ in den USA und ‚BSE‘ in Deutschland verdeutlichen diese Einstellungen (s. Kapitel 4.1.1. und 4.1.2). Auch hier zeigt sich der Einfluß der amerikanischen Lebenssituation auf die deutschen Schüler in Washington – im Gegensatz zu den Jugendlichen des FWG reagieren sie mit ihren Verhaltensstrategien sehr viel gelassener bzw. bagatellisieren das Problem und vermeiden so eine eingehende Auseinandersetzung damit.

Situation 2 zur dunklen Straße (folgende drei kognitiv vermeidende Handlungsstrategien):

... bin ich froh, daß ich mich nicht so leicht aus der Ruhe bringen lasse.

... sage ich mir, daß schon nichts schlimmes passieren wird.

... denke ich mir: „Die Leute sehen zwar merkwürdig aus, sind in Wirklichkeit aber wahrscheinlich harmlos.“

Gesamtstichprobe=180 Washington N=84 Köln N=96		Schullage		Gesamt
		Washington	Köln	
0 (=Ablehnung aller kognitiv vermeidenden Handlungsstrategien)	Anzahl	10	29	39
	Erwartete Anzahl	18,2	20,8	39
	% von Schullage	11,9%	30,2%	21,7%
	Standardisierte Residuen	-1,9	1,8	
1	Anzahl	26	67	93
	Erwartete Anzahl	43,4	49,6	93
	% von Schullage	31,%	69,8%	51,7%
	Standardisierte Residuen	-2,6	2,5	
2	Anzahl	18	0	18
	Erwartete Anzahl	8,4	9,6	18
	% von Schullage	21,4%	0%	10%
	Standardisierte Residuen	3,3	-3,1	
3 (=Zustimmung zu allen kognitiv vermeidenden Handlungsstrategien)	Anzahl	30	0	30
	Erwartete Anzahl	14	16	30
	% von Schullage	35,7%	0%	16,7%
	Standardisierte Residuen	4,3	-4,0	
Gesamt	Anzahl	84	96	180

Tab. 6.27: Kreuztabelle ‚Dunkel KV‘ und ‚Schullage‘ (Eigene Erhebung)

Auch in dieser vorgegebenen Situation zeigt sich, daß die Kölner Schüler kognitiv vermeidende Handlungsmöglichkeiten eindeutig ablehnen. Kein Jugendlicher aus Köln hat zwei bzw. allen diesen Handlungsoptionen zugestimmt. Fast 70% haben sich für lediglich eine der kognitiv vermeidenden Alternativen entschieden. Dagegen stimmte mit 57,1% eine große Mehrheit der Schüler der DSW für zwei bzw. alle drei kognitiv vermeidenden Handlungsstrategien.

Es wurden bewußt je zwei Situationen aus dem Umweltbereich und dem Alltag gewählt, um eventuelle Unterschiede zwischen den Handlungsstrategien feststellen zu können. Doch auch bei der Alltagssituation neigen die Schüler aus Washington eher zur Bagatellisierung der Bedrohung und zeigen damit, daß der amerikanische Optimismus sich offenbar durch ihr gesamtes Verhalten zieht.

Situation 3 zum Unfall in der Textilfabrik (folgende drei kognitiv vermeidende Handlungsstrategien):
 ... bleibe ich ganz ruhig, weil sie den Defekt sicher schon repariert haben.
 ... verlasse ich mich auf die Expertenmeinung.
 ... denke ich, daß der Unfall nicht so schlimm ist, weil die in den Nachrichten immer übertreiben.

Gesamtstichprobe=180 Washington N=84 Köln N=96		Schullage		Gesamt
		Washington	Köln	
0 (=Ablehnung aller kognitiv vermeidenden Handlungsstrategien)	Anzahl	21	76	97
	Erwartete Anzahl	45,3	51,7	97
	% von Schullage	25%	79,2%	53,9%
	Standardisierte Residuen	-3,6	3,4	
1	Anzahl	26	20	46
	Erwartete Anzahl	21,5	24,5	46
	% von Schullage	31%	20,8%	25,6%
	Standardisierte Residuen	1,0	-0,9	
2	Anzahl	19	0	19
	Erwartete Anzahl	8,9	10,1	19
	% von Schullage	22,6%	0%	10,6%
	Standardisierte Residuen	3,4	-3,2	
3 (=Zustimmung zu allen kognitiv vermeidenden Handlungsstrategien)	Anzahl	18	0	18
	Erwartete Anzahl	8,4	9,6	18
	% von Schullage	21,4%	0	10%
	Standardisierte Residuen	3,3	-3,1	
Gesamt	Anzahl	84	96	180

Tab. 6.28: Kreuztabelle ‚Textil KV‘ und ‚Schullage‘ (Eigene Erhebung)

Mit einer fast 80%igen Ablehnung weisen die Kölner erneut ihre erhöhte ‚Ängstlichkeit‘ bei einer Umweltsituation nach im Gegensatz zu der vorangegangenen Alltagssituation. Dagegen lassen sich keine großen Unterschiede bei den Schülern der DSW feststellen – ihr Zuspruch für kognitiv vermeidende Verhaltensstrategien bezogen auf Umweltbedrohungen scheint immer gleich zu sein: Bei der ersten Situation stimmten fast 42% für zwei bzw. alle drei kognitiv vermeidenden Handlungsmöglichkeiten, in gleichem Maße (44%) präsentiert sich die Zustimmungsquote in dieser Situation. Auch die Ablehnungsquote der Washingtoner Jugendlichen zeigt ähnliche Ausmaße wie bei der ersten Situationsbeschreibung: 29,8% bzw. 25% lehnten alle angebotenen kognitiv vermeidenden Handlungsstrategien ab.

Situation 4 vor dem Büro des Schuldirektors (folgende drei kognitiv vermeidende Handlungsstrategien):

... sage ich mir, daß es schon nicht so schlimm werden wird.

... bleibe ich ruhig, denn ich habe im Grunde nichts getan.

... sage ich mir, daß man wegen so etwas nicht von der Schule fliegt.

Gesamtstichprobe=180 Washington N=84 Köln N=96		Schullage		Gesamt
		Washington	Köln	
0 (=Ablehnung aller kognitiv vermeidenden Handlungsstrategien)	Anzahl	6	46	52
	Erwartete Anzahl	24,3	27,7	52
	% von Schullage	7,1%	47,9%	28,9%
	Standardisierte Residuen	-3,7	3,5	
1	Anzahl	16	50	66
	Erwartete Anzahl	30,8	35,2	66
	% von Schullage	19%	52,1%	36,7
	Standardisierte Residuen	-2,7	2,5	
2	Anzahl	21	0	21
	Erwartete Anzahl	9,8	11,2	21
	% von Schullage	25%	0%	11,7%
	Standardisierte Residuen	3,6	-3,3	
3 (=Zustimmung zu allen kognitiv vermeidenden Handlungsstrategien)	Anzahl	41	0	41
	Erwartete Anzahl	19,1	21,9	41
	% von Schullage	48,8%	0%	22,8%
	Standardisierte Residuen	5	-4,7	
Gesamt	Anzahl	84	96	180

Tab. 6.29: Kreuztabelle ‚Direx KV‘ und ‚Schullage‘ (Eigene Erhebung)

Auch in dieser letzten (Alltags-)Situation entscheiden sich mehr Washingtoner Schüler für die kognitiv vermeidenden Handlungsstrategien und die Jugendlichen aus Köln weisen diese Verhaltensweisen eher zurück. Fast drei Viertel aller Befragten aus Washington befürworten zwei bzw. alle kognitiv vermeidenden Handlungsmöglichkeiten, während etwa die eine Hälfte der Schüler des FWG keine und die andere Hälfte nur eine dieser Strategien befürwortet.

Diese Ergebnisse zeigen zusammen mit den Zahlen der anderen Alltagssituation für beide Gruppen sehr deutlich, daß die Jugendlichen mit alltäglichen Situationen gelassener umgehen als wenn es sich um Umweltbelastungen handelt: Durchschnittlich zwei Drittel der Schüler der DSW haben sich in den Alltagssituationen für zwei bzw. drei kognitiv vermeidende Bewältigungsstrategien entschieden, während es nur rund 43% bei den Situationen aus dem Umweltbereich waren.

Auch wenn die Jugendlichen aus Köln in keiner der vorgestellten Situationen zwei oder drei Möglichkeiten gewählt haben, läßt sich auch bei ihnen diese Tendenz feststellen: Im Durchschnitt haben fast 61% der Kölner Befragten zumindest einer kognitiv vermeidenden Handlungsalternative bei den Alltagssituationen zugestimmt, im Vergleich zu 15% bei den umweltbezogenen Situationen. Die sehr hohe Zustimmungsquote der Schüler der DSW bei

dieser Situation beruht sicherlich mit auf der Tatsache, daß die Schüler in Washington aufgrund einer erneuten Versetzung ihrer berufstätigen Eltern häufig gar nicht lange an der Schule sein werden, so daß sich gegenüber der schulischen Autorität eine ‚Mir-doch-egal‘-Stimmung entwickelt. Diese Haltung mag in Deutschland bei vielen Jugendlichen sicherlich auch verbreitet sein, doch wenn man weiß, daß man die nächsten Jahre bis zum Abitur noch an dieser Schule verbringen wird, zeigt man vielleicht etwas mehr Respekt.

Frage 5: Handlungs-Ergebnis-Erwartung

Wenn ich Geld an Umweltorganisationen spende, fördere ich Umweltaktionen.

Gesamtstichprobe=180 Washington N=84 Köln N=96		Schullage		Gesamt
		Washington	Köln	
stimme zu	Anzahl	15	8	23
	Erwartete Anzahl	10,9	12,1	23
	% von Schullage	17,9%	8,5%	12,9%
	Standardisierte Residuen	1,3	-1,2	
stimme weitgehend zu	Anzahl	21	8	29
	Erwartete Anzahl	13,7	15,3	29
	% von Schullage	25%	8,5%	16,3%
	Standardisierte Residuen	2,0	-1,9	
stimme teilweise zu	Anzahl	32	19	51
	Erwartete Anzahl	24,1	26,9	51
	% von Schullage	38,1%	20,2%	28,7%
	Standardisierte Residuen	1,6	-1,5	
stimme nicht zu	Anzahl	16	59	75
	Erwartete Anzahl	35,4	39,6	75
	% von Schullage	19%	62,8%	42,1%
	Standardisierte Residuen	-3,3	3,1	
Gesamt	Anzahl	84	94	178

Tab. 6.30: Kreuztabelle ‚Geldspenden fördern Umweltaktionen‘ und ‚Schullage‘ (Eigene Erhebung)

Dieses Item wird von den Kölner Schülern stärker abgelehnt als von den Washingtonern. Fast 43% der Washingtoner Jugendlichen stimmen zu bzw. weitgehend zu, daß Geldspenden an Organisationen Umweltaktionen fördern. Demgegenüber stimmen über 60% der Schüler des FWG diesem Item gar nicht zu.

Bei dieser Aussage ging es nicht darum, ob die Schüler zu einer Spende bereit wären, sondern lediglich um die Abschätzung des Ergebnisses. Das heißt, Schüler aus Washington erwarten eher als die Kölner Befragten, bei einer Geldspende an eine Umweltorganisation, Aktionen zu unterstützen. Diese ‚can-do‘-Tradition, die sich bei den Jugendlichen der DSW schon in einem Item der Frage 3 zeigte, scheint auch bei dieser Aussage den Ausschlag gegeben zu haben. Auch hier sind die Erwartungen der Washingtoner einfach höher, weil sie wie Amerikaner offenbar

daran glauben und darauf vertrauen, daß Menschen mit einem festen Willen etwas bewirken können. Zusätzlich spielt sicherlich auch die allgemeine Spendenbereitschaft in den USA eine Rolle – wenn die Amerikaner nicht erwarten würden, daß ihre Geldspenden einen bestimmten Zeck erfüllen, dann wäre das Spendenaufkommen sicherlich nicht so hoch (siehe Kapitel 4.2.1).

Frage 6: Handlungs-Folgen-Erwartung

Die Reduktion von Fleischkonsum vermindert den Ausstoß von Treibhausgasen durch Rinderherden.

Gesamtstichprobe=180 Washington N=84 Köln N=96		Schullage		Gesamt
		Washington	Köln	
sehr stark	Anzahl	5	23	28
	Erwartete Anzahl	13,4	14,6	28
	% von Schullage	6%	25%	15,9%
	Standardisierte Residuen	-2,3	2,2	
stark	Anzahl	11	50	61
	Erwartete Anzahl	29,1	31,9	61
	% von Schullage	13,1%	54,3%	34,7%
	Standardisierte Residuen	-3,4	3,2	
eher schwach	Anzahl	46	15	61
	Erwartete Anzahl	29,1	31,9	61
	% von Schullage	54,8%	16,3%	34,7%
	Standardisierte Residuen	3,1	-3,0	
schwach	Anzahl	22	4	26
	Erwartete Anzahl	12,4	13,6	26
	% von Schullage	26,2%	4,3%	14,8%
	Standardisierte Residuen	2,7	-2,6	
Gesamt	Anzahl	84	92	176

Tab. 6.31: Kreuztabelle ‚reduzierter Fleischkonsum vermindert Treibhausgase‘ und ‚Schullage‘ (Eigene Erhebung)

Ein signifikanter Unterschied ist kaum möglich: Die Zustimmungsquote der Kölner Schüler (25%) entspricht bei diesem Item ungefähr der Ablehnungsquote der Jugendlichen der DSW (26,2%). Bei so einem Item erwartet man von Jugendlichen aufgrund ihrer doch häufig ausgeprägten Präferenz für Fast-Food nicht gerade große Zustimmungsquoten. Um so überraschender, daß rund 70% der Kölner Schüler sich bei einer Reduktion des Fleischkonsums durchaus eine starke bis sehr starke Verminderung der Treibhausgase vorstellen können. Mehr als 80% der Washingtoner erwarten dagegen nur eine schwache Verminderung.

Fast-Food (und vor allem Burger in verschiedenen Variationen) ist untrennbar mit Amerika verknüpft und gehört zur Kultur dazu. Jeder, der einmal die USA besucht hat, wird bestätigen können, daß die amerikanische Liebe zu diesem Essen ganz andere Ausmaße hat als in Deutschland. Während es in Deutschland eher die Jugendlichen und ‚Jungegebliebenen‘ sind, die Fast-Food verzehren, durchzieht die Kundschaft in den USA alle Alters- und Sozialklassen:

jung und alt, Obdachlose, Studenten, Wall-Street-Manager, Verkäufer, Hausfrauen. Daß dieser Zuspruch größer ist als in Deutschland belegt auch die Häufigkeit bzw. Dichte dieser Restaurants. Nur bezogen auf die großen und auch in Deutschland vorkommenden Ketten wie McDonald's, Burger King, Pizza Hut und Kentucky Fried Chicken ergibt sich folgende Verteilung¹⁴⁰: Auf eine Filiale der genannten Restaurants kommen in den USA fast 8.500 Einwohner – in Deutschland sind es knapp 46.000 Einwohner auf eine dieser Filialen. Diese sehr eigene Eßkultur wird von den Schülern der DSW bei diesem Item geradezu verteidigt: Mit ihrer vorherrschenden Meinung, daß eine Verminderung der Treibhausgase nicht durch eine Fleischreduktion erreicht werden kann, erkennen sie das Problem der Methangase nicht und unterschätzen es daher. Auf diese Weise unterstützen sie die Fast-Food-Mentalität der amerikanischen Gesellschaft und unterscheiden sich so stark von den Befragten aus Köln und ihren Ansichten.

Frage 10: Low-Cost-Handlungen

Einen Leinenbeutel/ Rucksack mit zum Einkaufen nehmen.

Gesamtstichprobe=180 Washington N=84 Köln N=96		Schullage		Gesamt
		Washington	Köln	
keine Angabe	Anzahl	1	3	4
	Erwartete Anzahl	1,9	2,1	4
	% von Schullage	1,2%	3,1%	2,2%
	Standardisierte Residuen	-0,6	0,6	
Ja, mache ich bereits	Anzahl	30	63	93
	Erwartete Anzahl	43,4	49,6	93
	% von Schullage	35,7%	65,6%	51,7%
	Standardisierte Residuen	-2,0	1,9	
Nein, kann ich mir aber gut vorstellen	Anzahl	24	21	45
	Erwartete Anzahl	21	24	45
	% von Schullage	28,6%	21,9%	25%
	Standardisierte Residuen	0,7	-0,6	
Nein, würde ich aber bei guten Bedingungen tun	Anzahl	19	4	23
	Erwartete Anzahl	10,7	12,3	23
	% von Schullage	22,6%	4,2%	12,8%
	Standardisierte Residuen	2,5	-2,4	
Nein, damit lassen sich auch keine Probleme lösen	Anzahl	10	5	15
	Erwartete Anzahl	7	8	15
	% von Schullage	11,9%	5,2%	8,3%
	Standardisierte Residuen	1,1	-1,1	
Gesamt	Anzahl	84	96	180

Tab. 6.32: Kreuztabelle ‚Leinenbeutel‘ und ‚Schullage‘ (Eigene Erhebung)

¹⁴⁰ Die folgenden Anzahlen der Filialen stammen von den jeweiligen amerikanischen bzw. deutschen Internetseiten der Fast-Food-Ketten und wurden auf 280 Millionen Amerikaner bzw. 82 Millionen Deutsche umgerechnet: McDonald's 13.491 (USA) – 1.244 (D); Burger King 7.700 (USA) – 413 (D); Pizza Hut 6.371 (USA) – 80 (D); Kentucky Fried Chicken 5.451 (USA) – 46 (D). Insgesamt gibt es in den USA rund 222.000 Fast-Food-Restaurants.

Die Kölner Schüler stimmen diesem Item stärker zu als die Jugendlichen aus Washington. Mehr als 65% der Befragten des FWG nehmen eine Tasche zum Einkaufen mit, während dies nur knapp 36% der Washingtoner Schüler machen.

Von den 51% der Befragten der DSW, die angaben, sich diese Handlung gut vorstellen zu können oder bei guten Bedingungen sogar durchzuführen, haben fast zwei Drittel neben ihr Kreuz eine Bemerkung geschrieben, daß sie in Deutschland allerdings immer eine Tasche mit zum Einkaufen nehmen würden! Daran zeigt sich, wie sehr die Jugendlichen ihr Handeln der amerikanischen Lebenssituation anpassen: Sie würden im Supermarkt auffallen, wenn sie ihre eigenen Taschen mitbringen würden, denn dort werden alle Produkte von Supermarktmitarbeitern in kostenlose Plastik- oder Papiertüten gepackt. Offenbar ist ihnen der gesellschaftliche Druck zu groß und es wäre ihnen peinlich, dadurch an der Kasse aufzufallen. So ziehen sie es vor, sich in Washington wie Amerikaner zu verhalten und ihre Taschen nur in Deutschland mitzunehmen, weil es dort gesellschaftlich anerkannt ist.

Frage 10: Low-Cost-Handlungen

Getränke nur in Flaschen statt in Dosen kaufen.

Gesamtstichprobe=180 Washington N=84 Köln N=96		Schullage		Gesamt
		Washington	Köln	
keine Angabe	Anzahl	1	3	4
	Erwartete Anzahl	1,9	2,1	4
	% von Schullage	1,2%	3,1%	2,2%
	Standardisierte Residuen	-0,6	0,6	
Ja, mache ich bereits	Anzahl	17	51	68
	Erwartete Anzahl	31,7	36,3	68
	% von Schullage	20,2%	53,1%	37,8%
	Standardisierte Residuen	-2,6	2,4	
Nein, kann ich mir aber gut vorstellen	Anzahl	21	24	45
	Erwartete Anzahl	21	24	45
	% von Schullage	25%	25%	25%
	Standardisierte Residuen	0	0	
Nein, würde ich aber bei guten Bedingungen tun	Anzahl	22	7	29
	Erwartete Anzahl	13,5	15,5	29
	% von Schullage	26,2%	7,3%	16,1%
	Standardisierte Residuen	2,3	-2,2	
Nein, damit lassen sich auch keine Probleme lösen	Anzahl	23	11	34
	Erwartete Anzahl	15,9	18,1	34
	% von Schullage	27,4%	11,5%	18,9%
	Standardisierte Residuen	1,8	-1,7	
Gesamt	Anzahl	84	96	180

Tab. 6.33: Kreuztabelle ‚Dosenkauf‘ und ‚Schullage‘ (Eigene Erhebung)

Das Item ‚Dosenkauf‘ wird von den Jugendlichen des FWG sehr viel kritischer betrachtet als von den Washingtoner Schülern. Fast ein Drittel (27,4%) der Befragten aus Washington sind der Meinung, daß sich mit der Vermeidung des Kaufs von Getränken in Dosen keine Probleme lösen lassen, gegenüber 11,5% der Schüler aus Köln. Getränke nur in Flaschen anstatt in Dosen zu kaufen, machen nach eigenen Angaben über die Hälfte der Kölner Schüler (53,1%), während nur ein Fünftel (20,2%) der Jugendlichen aus Washington das ebenfalls tut.

Dies scheint nach der Einführung des Dosenpfandes in Deutschland allerdings ein typisches ‚Angebotsproblem‘ geworden zu sein: Denn während es in Deutschland mittlerweile sowieso nur noch sehr wenige Dosen zu kaufen gibt, weil alle Hersteller versuchen, ihre Getränke in Mehrwegflaschen zu produzieren, gibt es in den USA kaum ein Getränk, das nicht in Dosen verkauft wird.

Des weiteren besteht auch nur in sehr wenigen Staaten (Maine, Oregon, Kalifornien und vereinzelte Gegenden meistens rund um Nationalparke an der Westküste) eine Pfandpflicht auf Glas- und Plastikflaschen. Wieso sollte man dann also eine schwere 1,5-2l-Flasche kaufen und nach Hause tragen, bei der sich die Kohlensäure der bevorzugten Soda-Getränke auch schneller verflüchtigt als bei einer kleiner portionierten Dose? Dementsprechend häufiger werden die besser und leichter verpackten Dosen gekauft, die sich außerdem im häuslichen Gebrauch besser handhaben lassen und dann genau wie die Glas- oder Plastikflaschen in der Recyclingbox am Straßenrand oder alternativ im Restmüll enden.

Frage 11: Selbstberichtetes Verhalten in hypothetischen Situationen

Situation 3 zum ‚ungesunden‘ frischen Gemüse:
...weiterhin frisches Gemüse essen.

Gesamtstichprobe=180 Washington N=84 Köln N=96		Schullage		Gesamt
		Washington	Köln	
keine Angabe	Anzahl	2	8	10
	Erwartete Anzahl	4,7	5,3	10
	% von Schullage	2,4%	8,3%	5,6%
	Standardisierte Residuen	-1,2	1,2	
sicher	Anzahl	21	7	28
	Erwartete Anzahl	13,1	14,9	28
	% von Schullage	25%	7,3%	15,6%
	Standardisierte Residuen	2,2	-2,1	
eher ja	Anzahl	43	18	61
	Erwartete Anzahl	28,5	32,5	61
	% von Schullage	51,2%	18,8%	33,9%
	Standardisierte Residuen	2,7	-2,5	
eher nein	Anzahl	14	34	48
	Erwartete Anzahl	22,4	25,6	48
	% von Schullage	16,7%	35,4%	26,7%
	Standardisierte Residuen	-1,8	1,7	
auf keinen Fall	Anzahl	4	29	33
	Erwartete Anzahl	15,4	17,6	33
	% von Schullage	4,8%	30,2%	18,3%
	Standardisierte Residuen	-2,9	2,7	
Gesamt	Anzahl	84	96	180

Tab. 6.34: Kreuztabelle ‚frisches Gemüse essen‘ und ‚Schullage‘ (Eigene Erhebung)

Auch dieses Item unterstützt die schon gemachten Annahmen zur ‚Sorglosigkeit‘ der Washingtoner Schüler, welche sie hier durch ihre hohe Zustimmungsquote erneut zeigen. Über drei Viertel der Befragten der DSW würden auf jeden Fall bzw. mit hoher Wahrscheinlichkeit einfach weiterhin frisches Gemüse verzehren, auch wenn es als ungesunder deklariert werden sollte. Demgegenüber stehen rund 65% der Kölner Schüler, die eher auf das frische Gemüse verzichten bzw. es unter keinen Umständen essen würden. Diese Aussage spiegelt die schon erläuterten Verhaltensstrategien aus Frage 4 der jeweiligen Gruppen wider. Während die Jugendlichen des FWG sich der Bedrohung aktiv zuwenden und sich dann eher gegen frisches Gemüse entscheiden (vigilant), sehen die Washingtoner das Problem als eher übertrieben an und reagieren mit den schon bekannten kognitiv vermeidenden Strategien.

6.5 Kategorien zum Umwelthandeln und zur Lebenssituation

In diesem Kapitel sollen bestimmte Items zu thematischen Kategorien zusammengefaßt werden, um die schon beschriebenen Einstellungen von deutschen und amerikanischen Bürgern in den Antworten der Schüler deutlicher herauszuarbeiten. An dieser Stelle hätten auch Korrelationen zwischen der Schullage und den einzelnen Items berechnet werden können, doch aus folgendem Grund wurde davon abgesehen: Der vorliegenden Skalenkombination (nominal und ordinal) ist keine eigene Korrelationsart zugeordnet. Dieser auf STEVENS zurückgehende Vorschlag, Meßverfahren in Abhängigkeit des Skalentyps in ‚zulässige‘ bzw. ‚nicht-zulässige‘ zu systematisieren, ist in den Sozialwissenschaften weit verbreitet und anerkannt. Dieser ‚traditionellen‘ Einteilung widersprechend sorgt seit ein paar Jahren die – unter einigen Statistikern verbreitete – Ansicht für viel Diskussion, daß das Skalenniveau irrelevant bei der Entscheidung für oder gegen ein bestimmtes Meßverfahren sei, allein die zu untersuchende Hypothese sei maßgebend (vgl. Vorberg/ Blankenberger, 1999, S.160).

Es ist so zwar möglich, verschiedene Skalenniveaus auf ein einheitliches Niveau zu transformieren, indem das Merkmal mit der höheren Skalenqualität auf das Niveau des Vergleichsmerkmals reduziert wird (vgl. Rinne, 1995, S.85; Bortz, 1984, S.386) – in dem vorliegenden Fall wären dann alle Merkmale wie Nominalskalen behandelt worden. Bei solchen Transformationen ist allerdings immer mit einem Informationsverlust und damit mit einer geringen Qualität des berechneten Korrelationskoeffizienten zu rechnen. Die bei dieser Arbeit versuchsweise durchgeführten Korrelationsberechnungen stellten sich zudem als ungeeignet heraus, um Beziehungen zwischen der Schullage und Items auszudrücken. Auch die von dem Soziologen HANS BENNINGHAUS befürwortete Prozentsatzdifferenz kam hier nicht als Assoziationsmaß in Betracht, da dies bei größeren Tabellen (größer als 2x2-Tabellen) zu mehreren Prozentwerten und damit zu Verständnisschwierigkeiten führen würde (vgl. Benninghaus, 2002, S.102f.).

Aufgrund dieser Ergebnisse und des eher geringen Stichprobenumfangs wurde statt dessen die Mittelwertanalyse vorgezogen, welche in diesem Fall hinreichend Anhaltspunkte zu dem Zusammenhang zwischen der Lebenssituation und den verschiedenen Kategorien bietet. Auch BENNINGHAUS betont in seinen Lehrbüchern zur deskriptiven Statistik, daß „Beziehungen dieser Art [...] ohne jeden Rekurs auf statistische Konzepte beschrieben werden [und ...] auch ohne Anwendung standardisierter Verfahren Vorhersagen [getroffen] werden [können]“ (Benninghaus, 2002, S.13).

Bei der vorliegenden Arbeit haben sich so fünf Kategorien ergeben, bei denen sich bedeutsame Unterschiede in der Beantwortung gezeigt haben. Die Kategorien werden bei den Erläuterungen folgendermaßen benannt:

- *Angst um die eigene Gesundheit*
- *Bedrohung durch Gentechnik*
- *Staatliche Verantwortung*
- *Individuelles Engagement*
- *Geldspenden für gemeinnützige Zwecke*

Jede Kategorie beinhaltet verschiedene Items aus den Fragekomplexen, die thematisch eine bestimmte Einstellung der jeweiligen Länder widerspiegeln. Mit Hilfe einer graphischen Darstellung der Mittelwerte der Items werden die wichtigen Unterschiede zwischen den Kölner und Washingtoner Antworten verdeutlicht. Dabei ist zu beachten, daß bei der Berechnung des Mittelwertes ‚1‘ als vollständige Zustimmung und ‚4‘ als vollständige Ablehnung betrachtet wurde. Dementsprechend signalisiert z.B. der Mittelwert 1,45 eine höhere Zustimmung zu den Items als der Mittelwert 2,27.

Kategorie 1 – Angst um die eigene Gesundheit

Ich fühle mich durch belastetes Trinkwasser bedroht (Frage 2).

Ich meine, daß die Luftverschmutzung meine Gesundheit gefährdet (Frage 2).

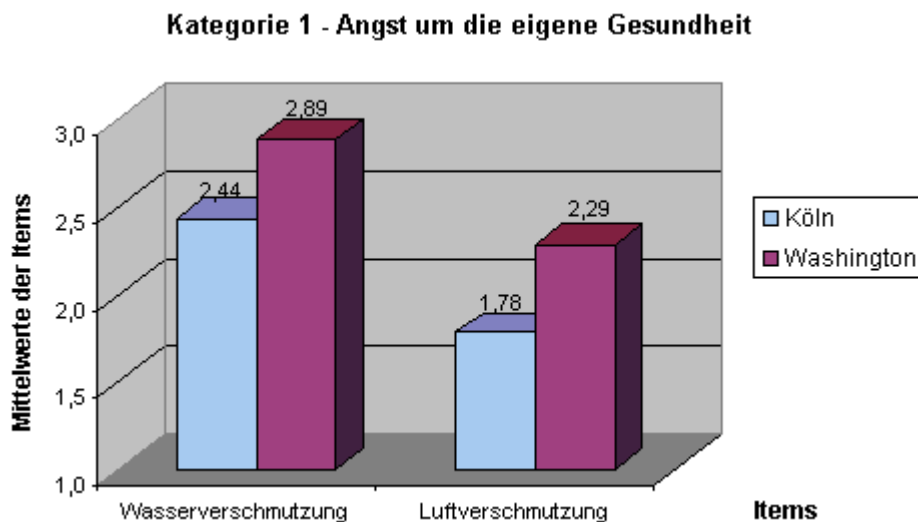


Abb. 6.3: Mittelwertanalyse zur Kategorie 1 ‚Angst um die eigene Gesundheit‘
(Eigene Erhebung), 1=vollständige Zustimmung, 4 =vollständige Ablehnung

Die in dieser Kategorie zusammengefaßten Items zur Gesundheitsbelastung zeigen, daß die deutschen Schüler in Köln ihre eigene Gesundheit durch Wasser- bzw. Luftverschmutzung stärker gefährdet sehen als ihre Altersgenossen an der DSW. Der Mittelwert von 2,44 der

Kölner Jugendlichen (im Gegensatz zu einem Mittelwert von 2,89 der Befragten aus Washington) spiegelt die größere Angst vor belastetem Trinkwasser wider. Auch die Bedrohung durch Luftverschmutzung zeigt mit einem Mittelwert von 1,78 in Köln (gegenüber 2,29 in Washington) die höhere Besorgtheit der Jugendlichen des FWG.

Diese Kategorie ist ein Anzeichen für die unterschiedliche deutsche und amerikanische Auffassung von gesundheitsbelastenden Umweltproblemen. Als ein wesentlicher Unterschied zwischen beiden Ländern wurde in Kapitel 4 herausgearbeitet, daß Deutsche zur Ängstlichkeit neigen, während amerikanische Bürger das Leben mit mehr Sorglosigkeit betrachten. Bezogen auf Umweltängste belegen verschiedene internationale Erhebungen, daß kein anderes Industrieland sich so sehr vor Umweltbelastungen fürchtet wie Deutschland (siehe Kapitel 4.3). Die vorliegende Mittelwertanalyse unterstützt diese bisher gemachten Annahmen.

Kategorie 2 – Faktor ‚Bedrohung durch Gentechnik‘

Tiere und Pflanzen sind durch gentechnisch verändertes Saatgut bedroht (Frage 2).

Gentechnisch veränderte Lebensmittel gefährden meine Gesundheit (Frage 2).

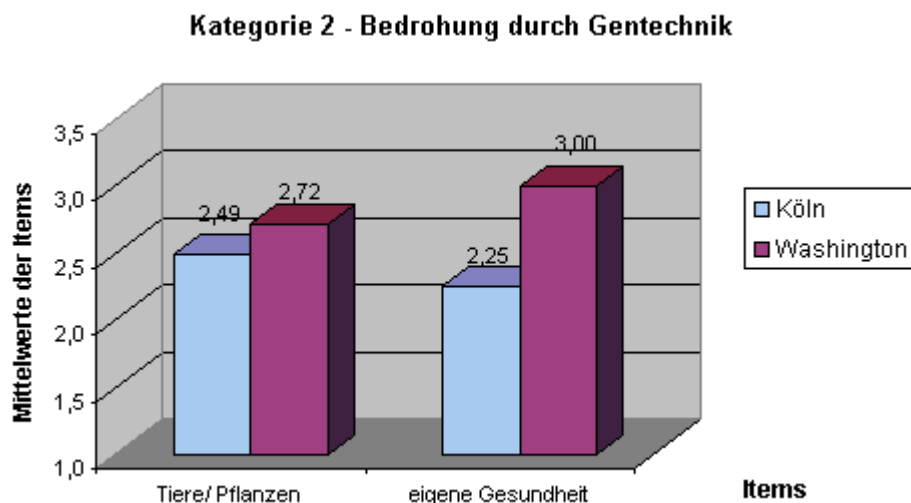


Abb. 6.4: Mittelwertanalyse zur Kategorie 2 ‚Bedrohung durch Gentechnik‘
(Eigene Erhebung), 1=vollständige Zustimmung, 4 =vollständige Ablehnung

Die zweite Kategorie ‚Bedrohung durch Gentechnik‘ weist ähnlich große Unterschiede zur Schullage auf wie die erste Kategorie. Mit Mittelwerten von 2,49 und 2,25 liegen die Schüler des FWG teilweise erheblich unter den Mittelwerten 2,72 und 3,00 der Washingtoner Jugendlichen. Dabei ist auffällig, daß die Jugendlichen aus Köln ihre eigene Gesundheit (der ersten Kategorie entsprechend) als sehr viel gefährdeter ansehen als die Belastung der Umwelt im allgemeinen, während es bei den Schülern aus Washington genau umgekehrt ist. Sie sorgen sich mehr um die Wirkung der Gentechnik auf Tiere und Pflanzen als um sich selbst.

Dieser Mittelwertvergleich unterstreicht die schon gemachten Aussagen der ersten Kategorie zu den Schülern der DSW, die diese ‚sorglose‘ Einstellung offenbar von der amerikanischen Gesellschaft übernommen haben. Der in Kapitel 4.2. und 4.3 angeführte Skandal um den genmanipulierten StarLink-Mais wies schon auf die geringen Bedenken der Amerikaner hinsichtlich Gentechnik in der Nahrungsmittelindustrie hin. Diese unterschiedlichen amerikanischen und deutschen Einstellungen zur Gentechnik werden durch diese Mittelwertanalyse bekräftigt.

Kategorie 3 – Staatliche Verantwortung

Die Politiker/Innen haben die Pflicht (Frage 3).

Die Bundesregierung ist verpflichtet (Frage 3).

Andere Länder/ Staatenverband müssen dafür sorgen (Frage 3).

Die Regierung sollte bessere und strengere Umweltgesetze verabschieden (Frage 3).

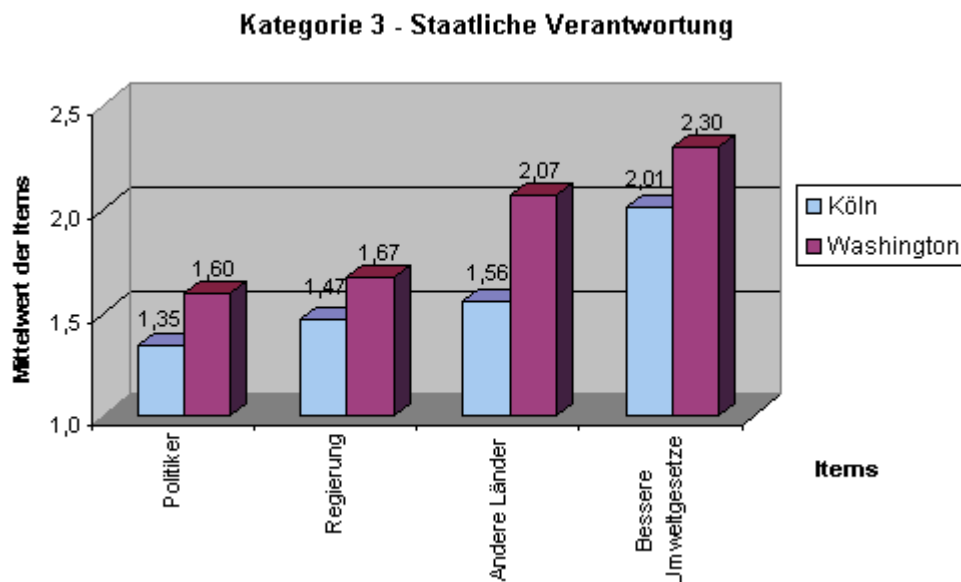


Abb. 6.5: Mittelwertanalyse zur Kategorie 3 ‚Staatliche Verantwortung‘
(Eigene Erhebung), 1=vollständige Zustimmung, 4=vollständige Ablehnung

Die Abbildung stellt dar, daß die Kölner Schüler dem Staat generell mehr Verantwortung zuschreiben als die Jugendlichen aus Washington: Mit einem durchschnittlichen Mittelwert von 1,46 für die ersten drei Items halten die Befragten des FWG den Staat für verantwortlicher als die Washingtoner Schüler, bei denen dieser durchschnittliche Mittelwert 1,78 beträgt. Interessant sind die Ausprägungen bezüglich des letzten Items zur Verabschiedung von Umweltgesetzen: Die Mittelwerte beider Schülergruppen liegen hier bei 2 und höher und erreichen damit in dieser Kategorie die niedrigsten Zustimmungswerte. Offenbar sind viele befragten Jugendlichen der Meinung, daß der Staat zwar schon verantwortlich ist und etwas tun sollte, aber dies nicht zwangsläufig mit Umweltgesetzen durchsetzen sollte.

Dieser Mittelwertvergleich zeigt, daß die Schüler der DSW dem Staat weniger Verantwortung übertragen als es die Jugendlichen des FWG in Deutschland tun. Dies scheint ein Indiz für das Prinzip der Selbstverantwortung in der amerikanischen Gesellschaft und die damit verbundene Befürwortung einer ‚schwachen‘ Regierung zu sein. Wie verschiedene Erhebungen belegen, befürworten zwei Drittel der Amerikaner (65,5%) die Selbstverantwortung und lehnen eine zu große Staatsverantwortung ab (siehe Kapitel 4.3). Demgegenüber macht der Großteil der deutschen Bevölkerung den Staat für die Lösung gesellschaftlicher Probleme verantwortlich und wendet sich gegen eine Individualverantwortung. Diese Mittelwerte zur staatlichen Verantwortung stärken die Behauptungen zum unterschiedlichen Verantwortungsbewußtsein beider Länder.

Kategorie 4 – Individuelles Engagement

*Ich sollte durch mein Verhalten ein gutes Vorbild für andere sein (Frage 3).
Die Menschen sollten lokale Initiativen gründen (Frage 3).*

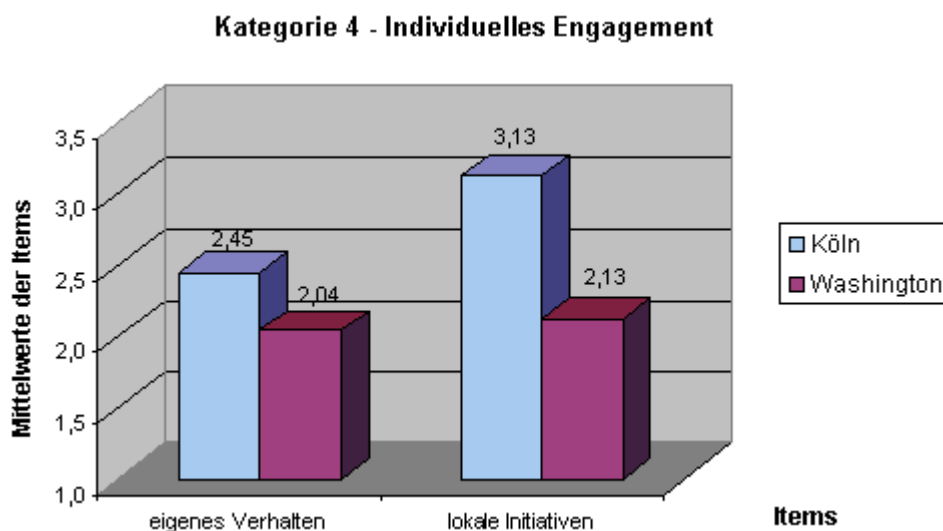


Abb. 6.6: Mittelwertanalyse zur Kategorie 4 ‚Individuelles Engagement‘
(Eigene Erhebung), 1=vollständige Zustimmung, 4 =vollständige Ablehnung

Die in dieser Kategorie zusammengefaßten Items zum individuellen Engagement weisen deutliche Unterschiede zwischen den beiden Befragungsgruppen auf. Im Gegensatz zu allen vorangegangenen Kategorien sind es hier allerdings die Washingtoner Schüler, deren Zustimmung durch Mittelwerte von 2,04 bzw. 2,13 höher liegt als die der Jugendlichen des FWG mit Mittelwerten von 2,45 bzw. 3,13.

Die Antworten der Schüler aus Washington reflektieren die protestantischen Ideen zur Selbstverantwortung und persönlichen Weiterentwicklung, welche in Kapitel 4.2.1 erläutert und mit Beispielen belegt wurden. Der Versuch, anderen ein gutes Vorbild zu sein, dient im protestantischen Glauben nicht nur zur persönlichen Weiterentwicklung, sondern wird auch als

gesellschaftliches Engagement angesehen: Wenn andere das eigene vorbildliche Verhalten sehen, kann man so als Einzelner das Handeln der umgebenden Gesellschaft positiv beeinflussen. Mit einer hohen Zustimmung von 2,04 vertreten die Schüler der DSW diese Idee stärker als die Jugendlichen aus Köln mit einem Mittelwert von 2,45.

Gerade auch das zweite Item zur Gründung lokaler Initiativen zeigt sehr deutlich, daß die Schüler der DSW an die Möglichkeiten der privaten Selbsthilfe und Problemlösung („Hilf Dir selbst“-Tradition) glauben. Diese Auswertung kann als Indiz gewertet werden, daß diese amerikanische Einstellung zum individuellen Engagement immer noch aktuell ist und die deutschen Schüler in Washington diese Haltung übernommen haben.

Kategorie 5 – Geldspenden für gemeinnützige Zwecke

*Wenn ich Geld an Umweltorganisationen spende, fördere ich Umweltaktionen (Frage 5).
Geld (sofern es übrig ist) an eine Umweltschutzorganisation spenden (Frage 8).*

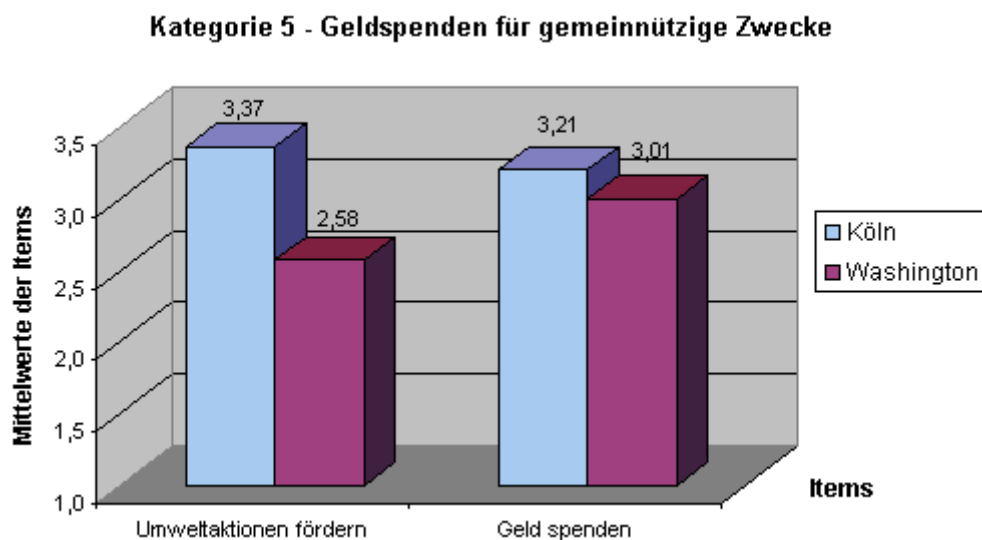


Abb. 6.7: Mittelwertanalyse zur Kategorie 5 ‚Geldspenden für gemeinnützige Zwecke‘ (Eigene Erhebung), 1=vollständige Zustimmung, 4=vollständige Ablehnung

Auch in dieser letzten Kategorie signalisieren die Mittelwerte der Schüler der DSW eine höhere Zustimmung. Mit einem Mittelwert von 2,58 betonen die Washingtoner Jugendlichen ihren Glauben an die private Selbsthilfe. Durch finanzielle Spenden hoffen sie, etwas Gutes bewirken zu können. Dies entspricht den Ausführungen zur gemeinnützigen Arbeit bzw. Hilfe aus Kapitel 4.2.1, in dem dargestellt wurde, daß Amerika sich zu einem Land der Stiftungen entwickelt hat, in dem selbst der durchschnittliche Amerikaner knapp 550 US-Dollar jährlich für wohltätige Zwecke spendet. Die Zustimmungswerte der Jugendlichen aus Köln spiegeln dagegen ein anderes Bild wider: Mit einem Mittelwert von 3,37 ist der Großteil dieser Schüler davon

überzeugt, daß solche Geldspenden nicht zur Förderung oder Durchführung von Umweltaktionen beitragen.

Auch die Bereitschaft, eigenes Geld an Umweltorganisationen zu spenden, ist bei den Befragten des FWG mit einem Mittelwert von 3,21 geringer als bei den Schülern aus Washington, deren Zustimmung bei 3,01 liegt. Die Tatsache, daß diese beiden Mittelwerte eher Ablehnung als Zustimmung reflektieren, erscheint trotz der in Kapitel 4.4 beschriebenen starken Finanzkraft der Jugendlichen als normal: Eine höhere Verfügbarkeit von Geld führt meistens zu steigenden Ausgaben durch neue Wünsche und nicht zwangsläufig zu finanziellen Mitteln, die ‚übrig‘ sind und freizügig gespendet werden. Ein Verhalten, welches innerhalb einer Konsumgesellschaft nicht ungewöhnlich ist.

7. Zusammenfassung und Ausblick

7.1 Die Stichprobe

Bei der Planung einer empirischen Untersuchung kann der Wissenschaftler zwischen zwei Methoden wählen: vielen Menschen wenige Fragen oder wenigen Menschen viele Fragen stellen. Aufgrund der Fragestellung dieser Arbeit war die Grundgesamtheit der Befragten von Anfang an durch die beschränkte Zahl deutscher Jugendlichen an deutschen Auslandsschulen in den USA gering. Es existieren zwar fünf deutsche Schulen in den USA, allerdings unterrichten drei davon derzeit nur bis sechsten Klasse (Portland, Silicon Valley und Boston). Da die ‚Deutsche Schule New York‘ die Teilnahme an der Studie ablehnte, standen nur die Oberstufenschüler der ‚Deutschen Schule Washington‘ für eine Befragung zur Verfügung. Bezogen auf die Gesamtzahl der Jugendlichen an deutschen Schulen in den USA (etwa 200 Schüler im Alter von 15-19 Jahren) können die 84 ausgewerteten Fragebögen daher als repräsentativ für diese Untersuchungsgruppe angesehen werden.

Die Fragebögen der Lehrer dagegen können aufgrund ihrer geringen Anzahl verglichen zur Gesamtzahl nur eine Tendenz aufweisen. Darüber hinaus beeinflusst die erhöhte Teilnahme von Lehrern aus dem naturwissenschaftlichen Bereich die Ergebnisse, während andere Fächer unterrepräsentiert sind (z.B. Englisch, Religion und Kunst im FWG, Erdkunde und Geschichte fehlen bei beiden Erhebungen). Daher können diese Resultate keinesfalls als repräsentativ betrachtet werden.

7.2 Die schulische Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

Die Befragung der Lehrer beider Schulen offenbart die noch immer vorherrschende Behandlung von Umweltthemen im naturwissenschaftlichen Unterricht. Allerdings haben im Vergleich zu der Studie von EULEFELD et al. von 1993 die inhaltlichen Aspekte globaler Probleme wie Welternährung, Energie verbunden mit weltweiter Klimaveränderung, Nachhaltigkeit und Ökologie versus Ökonomie an Bedeutung hinzugewonnen. Vor allem an der ‚Deutschen Schule Washington‘ erfolgte der umweltbezogene Unterricht quer durch den Lehrplan unter anderem auch mit Umweltthemen in den Fächern Kunst, Deutsch und Englisch.

Die einzelnen Themen wurden an beiden Schulen innerhalb der normalen Unterrichtszeit behandelt, meistens mit maximal sechs Unterrichtsstunden. Bis auf ein Projekt wurden keine anderen Formen der Unterrichtsorganisation wie übergreifender Unterricht, Exkursionen oder Arbeitsgemeinschaften genannt. Auch bei der Materialnutzung zeigten sich keine gravierenden Unterschiede: Die Lehrer beider Schulen stellen sich die meisten Arbeitsblätter selbst her und generell sind die eigens hergestellten Unterlagen für sie unverzichtbar im Gegensatz zu anderen Medien.

Aufgrund der Antworten zur inhaltlichen Bearbeitung der Themen scheinen die Lehrer der DSW mehr Aspekte berücksichtigt und einzelne Faktoren intensiver behandelt zu haben als die Befragten der Kölner Schule. Sowohl die Interdisziplinarität von Umweltbelastungen als auch die Gesichtspunkte hinsichtlich ökologischer Kreisläufe und der Selbsterhaltung und Eigendynamik von Ökosystemen waren in Washington Schwerpunkte im Umweltunterricht. Bezogen auf die naturwissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Problemorientierung des Unterrichts zeigt sich, daß der Großteil der Lehrer aus Washington dies in seinen Unterricht mit einbezog. Auch die Kölner Lehrer legten Wert auf eine naturwissenschaftliche Problemorientierung, integrierten aber weitaus weniger sozialwissenschaftliche Perspektiven in ihren Unterricht.

Abschließend läßt sich so konstatieren, daß der umweltbezogene Unterricht in beiden Schulen in einem ähnlichen Maß stattgefunden hat. Die Komponente der schulischen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung mit ihren Variablen zur Wissensvermittlung – unabhängig von der nicht gegebenen Repräsentativität – ist daher als vergleichbar anzusehen.

7.3 Die alltägliche Lebenssituation

Mit Hilfe ausgefüllter Tagesablauf Tabellen von deutschen Jugendlichen des FWG, der DSW und amerikanischen Schülern aus Montgomery County konnte festgestellt werden, daß der Alltag der deutschen Schüler in den USA mehr dem amerikanischen als dem deutschen Tagesablauf von Jugendlichen ähnelt. Verglichen zu den Kölner Jugendlichen stehen die Befragten aus Washington früher auf, sind nachmittags länger in der Schule und haben in der Regel innerhalb der Woche (häufig aufgrund sehr großer Entfernungen und dem geringen Angebot an öffentlichen Verkehrsmitteln) kaum eine Gelegenheit, sich mit Freunden zu treffen oder einkaufen zu gehen. Auch zeigen sich hier die unterschiedlichen institutionellen Voraussetzungen in bestimmten Lebensbereichen: Während in Deutschland Sportvereine die

Grundlage für Breiten- und Spitzensport darstellen, übernehmen (Hoch-)Schulen diese Funktion in den USA. Durch tägliches Training am Nachmittag wird so der Schultag amerikanischer Jugendlicher länger – Zeit, die deutsche Schüler für Sport in Vereinen oder andere Hobbies nutzen können.

Bezüglich der Eßgewohnheiten ließen sich keine großen Unterschiede zwischen den Befragten aus Köln und Washington feststellen. Einige Schüler der DSW genießen zwar typisch amerikanische Produkte wie Muffins oder Bagels zum Frühstück, aber generell läßt sich bei ihnen eine ‚deutsche Ernährung‘ konstatieren. Abgesehen von dem zeitlichen Aspekt (die Kölner Schüler verteilen ihre Ausgaben über die Woche, die deutschen Jugendlichen aus Washington kaufen eher am Wochenende ein) zeigt sich auch beim Konsumverhalten ein identisches Bild. Dies unterstreicht die Daten aus Kapitel 4.4, welche ein vergleichbares Einkaufsverhalten deutscher und amerikanischer Jugendlicher präsentieren.

Die Ergebnisse der Tagesablauf Tabellen demonstrieren, wie sehr sich die strukturellen Voraussetzungen einer Gesellschaft – in diesem Fall durch die an amerikanische Verhältnisse angepaßte Organisation der ‚Deutschen Schule Washington‘ und durch die erschwerte Mobilität in suburbanen amerikanischen Räumen – auf den täglichen Lebensablauf eines Schülers auswirken. Die zweite Komponente der Untersuchung, die die Lebenssituation durch Variablen des Tagesablaufs zeigen sollte, zeigt auf diese Weise zwei unterschiedliche, alltägliche Schüler-Lebensstile: einen amerikanischen und einen deutschen.

7.4 Die Umwelteinstellungen und das Umwelthandeln

Die ausführliche Befragung der Schüler hat gezeigt, daß sich die befragten Jugendlichen hinsichtlich ihrer Einstellungen und ihres Umwelthandelns in einigen Punkten erheblich unterscheiden. Die deskriptive Analyse präsentiert die generell hohe Zustimmung der Kölner Schüler durch ihre fast durchgehend niedrigeren Mittelwerte zu den einzelnen Items. Gegenüber den Jugendlichen aus Washington bewerten sie Umweltbelastungen schwerer und fühlen sich dementsprechend auch stärker von ihnen bedroht. Die Schüler des FWG schreiben allen Akteuren viel Verantwortung zu – so lange es nicht um spezifische Handlungsmöglichkeiten geht: Bei diesen Items liegt ihre Zustimmung unter der der Washingtoner Schüler. Darüber hinaus messen die Jugendlichen aus Köln den verschiedenen Handlungsalternativen mehr Erfolg bzw. langfristige Folgen bei und sind den Low-Cost-Handlungen mehr zugeneigt als die Schüler

der DSW. Und obwohl sich die Kölner Befragten stärker von den Erwartungen anderer unter Druck gesetzt fühlen, trauen sie sich eher zu, bestimmte Handlungen in die Tat umzusetzen.

Durch eine Kreuztabellierung bestimmter Items zu alltäglichen Situationen konnten Unterschiede näher dargestellt und erläutert werden.

Gerade bei den Low-Cost-Handlungen ‚Leinenbeutel/ Rucksack mit zum Einkaufen nehmen‘ und ‚Getränke nur in Flaschen statt in Dosen kaufen‘ zeigt sich der Einfluß der Lebenssituation auf das Handeln der Schüler deutlich: Während mehr als 65% der Befragten aus Köln eine Tasche mit zum Einkaufen nehmen, tut dies nur etwa ein Drittel der Washingtoner Schüler. Ein weiteres Drittel der Jugendlichen der DSW hat angegeben, daß sie dies gut vorstellen könnten bzw. nur bei guten Bedingungen tun würde – und dann ihr Kreuz mit der zusätzlichen Bemerkung versehen, daß sie aber in Deutschland immer eine Tasche mit zum Einkaufen nehmen würden. Diese zusätzliche Randbemerkung der Schüler deutet auf den starken Einfluß der gesellschaftlichen Umgebung auf das Umwelthandeln hin: Da in amerikanischen Supermärkten die Produkte kostenlos von Mitarbeitern in Tüten verpackt werden, würden die Schüler mit ihrer eigenen Tasche auffallen.

Ähnlich verhält es sich mit dem Dosenkauf: Über die Hälfte der Jugendlichen aus Köln kauft keine Getränkedosen mehr, im Gegensatz zu rund 20% der Washingtoner Schüler. Da es in Deutschland aufgrund des Dosenpfandes sowieso kaum noch Getränkedosen zu kaufen gibt, bleibt den Befragten aus Köln im Grund keine andere Möglichkeit. Dem gegenüber kann man in den USA fast jedes Getränk in einer Dose kaufen. Auch an diesem Beispiel zeigt sich also, wie sehr das Handeln von strukturellen Bedingungen der Umgebung beeinflusst werden kann.

Auffällig ist ebenfalls die Unterschätzung des Problems der Methangase durch Rinderherden von Seiten der Washingtoner Befragten: Mehr als 80% der der Schüler der DSW erwartet nur eine schwache Verminderung der Treibhausgase bei einer Fleischreduktion. Damit unterscheiden sie sich von den Kölner Schülern, von denen 80% die Folgenwirkung einer Fleischreduktion als stark bzw. sehr stark einschätzen. Die schon angeführte Dichte von Fast-Food-Ketten weist nach, daß die amerikanische Eßkultur von Burgern und Fast-Food allgemein sehr stark geprägt ist. Die Antworten der Jugendlichen aus Washington deuten an, daß sie diese Fast-Food-Mentalität der amerikanischen Gesellschaft unterstützen und so das Problem der Methangase schlecht einschätzen bzw. nicht erkennen.

Doch auch Items ohne alltagskulturellen Hintergrund zeigten eine Beziehung zur jeweiligen Lebenssituation: Fast die Hälfte der Schüler aus Köln lehnt die Zuständigkeit von Staatenverbänden für Lösungen im Umweltbereich ab, während knapp 60% der Washingtoner

Jugendlichen diese Instanzen als verantwortlich bzw. weitgehend verantwortlich ansieht. Innenpolitisch schlechte Wirtschaftsentwicklungen führen in der amerikanischen Gesellschaft häufig dazu, sich auf sein eigenes Land und deren Interessen zurückzubedenken und einen Teil der globalen und damit vor allem auch der finanziellen Verantwortung abzugeben. Diese isolatorische Haltung („America first!“) der amerikanischen Außenpolitik scheinen die Washingtoner Schüler übernommen zu haben. Ihre Antworten deuten an dieser Stelle auch darauf hin, daß eine Beeinflussung der individuellen Einstellungen durch die umgebende Gesellschaft erfolgen kann.

In der anschließenden Kategorisierung ausgewählter Items konnten folgende Zusammenhänge zwischen der Schullage und einzelnen Items zusätzlich durch eine Mittelwertanalyse unterstützt werden:

Die Kölner Schüler reagieren ängstlicher auf Umweltbelastungen als die Washingtoner Schüler

Die Befragten aus Köln zeigen eine höhere Vulnerabilität gegenüber Umweltbelastungen als die Jugendlichen der DSW. Dies entspricht Ergebnissen von länderübergreifenden Studien, aus denen hervorgeht, daß Umweltängste in keinem anderen Industrieland so stark verbreitet sind wie in Deutschland. Zusätzlich weisen die niedrigen Zustimmungsquoten der Washingtoner Schüler darauf hin, daß diese offenbar die „sorglose“ und risikofreudigere Einstellung von der amerikanischen Gesellschaft übernommen haben. Vor allem im Bereich der Nutzung von Gentechnik zeigen sich die Jugendlichen des FWG viel besorgter – und das, obwohl sie aufgrund strengerer europäischer und deutscher Vorschriften im Grunde weniger Grund zur Sorge haben als die Vergleichsgruppe aus den USA.

Die Washingtoner Schüler neigen zur Verharmlosung von Bedrohungen

Die Annahme zur deutschen „Überängstlichkeit“ bzw. zur amerikanischen „Sorglosigkeit“ wird durch die hohe Befürwortung der kognitiv vermeidenden Handlungsstrategien der Jugendlichen der DSW bestätigt. Während sich die Befragten aus Köln in allen Situationen der Frage 4 eher vigilant verhalten, d.h. sie richten ihre Aufmerksamkeit gezielt auf die Bedrohung und benehmen sich daher ängstlicher, reagieren die Washingtoner Schüler optimistischer und tendieren dazu, die Bedrohung zu verharmlosen bzw. zu bagatellisieren. Diese Behauptung wird zusätzlich durch ein Item der Frage 11 gestützt, bei dem über drei Viertel der Befragten aus Washington trotz einer Warnung vor gesundheitlichen Schäden einfach weiter Gemüse kaufen würden.

Die Kölner Schüler schreiben dem Staat mehr Verantwortung zu als die Washingtoner Schüler

Typisch deutsche und amerikanische Einstellungen lassen sich zusätzlich aus der Verantwortungszuschreibung ableiten. In Amerika gilt das Prinzip der Selbstverantwortung und die damit verbundene Befürwortung einer ‚schwachen‘ Regierung. Die Jugendlichen aus Washington haben in diesem Sinne geantwortet, so daß rund 58% die Politik und die Regierung in der Verantwortung sehen, um Umweltprobleme zu beheben. In Deutschland dagegen wird erwartet, daß der Staat ein hohes Maß an Verantwortung für seine Bürger trägt. Dementsprechend macht fast 70% der Kölner Befragten die Politik und die Regierung für die Lösung von Umweltproblemen verantwortlich. Auch die Mittelwertanalyse belegt das unterschiedliche Verantwortungsbewußtsein beider Länder.

Die Washingtoner Schüler vertreten die amerikanische ‚Hilf-Dir-selbst‘-Philosophie

Der amerikanische Einfluß auf die Einstellungen der Jugendlichen aus Washington zeigt sich auch bei dem individuellen Engagement und der damit verbundenen Spendenbereitschaft: Vor allem die Unterstützung der Gründung von lokalen Initiativen und der Ergebniserwartung, durch Geldspenden Umweltaktionen zu fördern, ist bei den Schülern der DSW besonders hoch und unterscheidet sich stark von den Zustimmungswerten der Kölner Jugendlichen. Die Antworten der Washingtoner Befragten ist als Indiz für den großen Stellenwert des freiwilligen Engagement, der ‚Hilf-Dir-selbst‘-Tradition und des erhöhten Spendenaufkommens in der amerikanischen Gesellschaft zu betrachten.

Die Analysen der Schüler-Fragebögen haben so ergeben, daß Zusammenhänge zwischen dem derzeitigen Aufenthaltsort der Jugendlichen und ihren Einstellungen bestehen. Im einzelnen sind diese Beziehungen teilweise gering, andere Unterschiede zeigen sich dafür um so prägnanter. Mit einem Blick auf die kulturhistorische Geschichte und das alltägliche Umweltverhalten der beiden Länder konnten die Beziehungen zwischen den Antworten der Jugendlichen und dem gesellschaftlichen Umfeld hergestellt werden. Diese dritte Untersuchungs-Komponente mit ihren Variablen der Motivations-, Handlungsauswahl- und Volitionsphase weist so auf den Einfluß der derzeit unterschiedlichen Lebenssituation auf das Handeln der Schüler hin.

7.5 Fazit

In dieser Arbeit ist gezeigt worden, daß sich die Lebenssituationen von deutschen Jugendlichen in Deutschland und in den USA unterscheiden und sich auf ihre Umwelteinstellungen bzw. -handeln auswirken.

Im Laufe der Untersuchung haben sich teilweise neue Fragen ergeben, die aber zur Eingrenzung des Umfangs dieser Studie nicht berücksichtigt werden konnten. Diese Punkte können sowohl als Kritik, aber auch als Ansätze für weitere Forschung aufgefaßt werden. Dem Elternhaus bzw. dem persönlichen Lebenslauf der Jugendlichen ist zu wenig Beachtung geschenkt worden. Sind die Schüler direkt aus Deutschland in die USA gekommen oder waren sie vielleicht vorher schon in einem anderen Land und haben von dort ebenfalls Werte ‚mitgenommen‘? Und welche Werte vermitteln die Eltern? Manchmal zeigen sich Menschen, die im Ausland leben, sehr viel heimatbewußter und verhalten sich traditioneller als sie es in ihrem Heimatland tun würden. Wie ‚deutsch‘ oder ‚amerikanisch‘ verhalten sich die Eltern der Schüler und beeinflussen damit die Einstellungen ihrer Kinder?

Auch der Einfluß der Medien konnte in dieser Erhebung nicht berücksichtigt werden. Gerade bei der Wahrnehmung und Bewertung von Umweltproblemen sind die Medien ein nicht zu unterschätzender Faktor. Aus welchen Medien beziehen die untersuchten Schüler in Deutschland und in den USA ihre Informationen? Wie steht die Medienlandschaft in dem jeweiligen Land dem Umweltproblem generell gegenüber – ablehnend oder eher befürwortend? Und berichten die Medien überhaupt regelmäßig über Umweltprobleme? Denn gerade seit den Anschlägen auf das World Trade Center vom 11. September 2001 haben viele amerikanische Medien ihren Schwerpunkt thematisch auf die Bekämpfung des Terrorismus bzw. den Irakkrieg verlagert, so daß Umweltthemen weiter in den Hintergrund der Berichterstattung gerückt sind.

In der vorliegenden Studie läßt der Tagesablauf der deutschen Schüler in den USA die Medien noch wichtiger werden: Es stellt sich die Frage, wodurch diese Jugendlichen die amerikanischen Einstellungen verinnerlichen können, wenn sie die meiste Zeit des Tages in einer deutschen Schule mit deutschen Lehrern und Mitschülern verbringen. Es ist sehr wahrscheinlich, daß der Kontakt zur amerikanischen Kultur häufig über die Medien stattfindet. Dementsprechend hätte der mediale Einfluß in der Untersuchung stärker in Betracht gezogen werden müssen.

Darüber hinaus entstehen durch das Kurssystem der Oberstufe und der geringen Lehrerbeteiligung bei der Umfrage Diskrepanzen zwischen den einzelnen Schülern und den unterrichteten umweltrelevanten Themen. So ist es bei dieser Befragung möglich, daß die Auskunft der Lehrer über den Umweltunterricht im letzten Jahr nicht auf jeden Schüler

zutreffend ist, da nicht alle Schüler die gleichen Kurse in der Oberstufe besuchen. Ein Schüler des FWG, der z.B. Fächer im Bereich der Naturwissenschaften abgewählt hat, hat dann weniger Umweltthemen behandelt, als einer, der sich im letzten Jahr im Physikleistungskurs mit dem Thema ‚Energie‘ beschäftigt hat.

Aufgrund der nicht repräsentativen Teilnahme der Lehrer konnten keine Korrelationen zwischen dem Umweltunterricht und dem Umweltverhalten der Schüler hergestellt werden. Spezifische Wirkungen einzelner Inhalte, Vermittlungsmethoden und der Unterrichtsdauer ließen sich so nicht konstatieren. Kreuztabellen hätten hier zeigen können, ob z.B. die intensive Bearbeitung eines Themas durch ein Projekt verglichen zu ‚normalem‘ Unterricht unterschiedliche Umwelteinstellungen bzw. -verhalten bei den Schülern hervorruft.

Dennoch können an dieser Stelle aus den Ergebnissen folgende Thesen generiert werden:

1. Gesellschaftliche Werte stellen eine Grundlage für menschliches Umweltverhalten dar, so daß die soziale Umwelt das Umwelthandeln von Jugendlichen beeinflusst.
2. Im Laufe der Akkulturation übernehmen Jugendliche gesellschaftliche Werte der sozialen Umgebung und richten ihr Handeln danach aus.
3. Bei der Forschung und Konzeption von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung spielen Lebensstile bzw. die jeweiligen Lebenssituationen eine große und bisher vernachlässigte Rolle.

7.6 Ausblick

Trotz der aufgeführten Kritikpunkte an der Studie verdeutlichen die Ergebnisse dennoch einen Zusammenhang zwischen der Lebenssituation eines Menschen und dem Umwelthandeln. Bei weiterführenden Untersuchungen müßte den folgenden Problemen große Aufmerksamkeit geschenkt werden:

- intensive Einbeziehung der strukturellen Lebenssituation, z.B. durch Einzelinterviews der Jugendlichen und auch mit den Eltern;
- Berücksichtigung der Nutzung von Medien und der Darstellung von Umweltthemen in den Medien, z.B. durch weiterführende Fragen zum Medienverhalten und Inhaltsanalysen von Zeitungen, Zeitschriften, etc.;

- Beachtung der unterschiedlichen Fächerwahl der Schüler, z.B. durch Befragung der Schüler, welche Umweltthemen sie im letzten Schuljahr im Unterricht behandelt haben;
- Verbesserung der Kontrolle der unabhängigen Variablen zur schulischen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, z.B. durch repräsentative, aggregierte Daten seitens der Lehrer.

Diese aufgeworfenen Fragestellungen verdeutlichen den erheblichen Forschungsbedarf in diesem Bereich. Die vorliegende Studie ist wegen der teils unzureichend bis noch gar nicht erforschten Bereiche als Pilotstudie mit einem quantitativen Verfahren durchgeführt worden. Aufgrund des Stichprobenumfangs wurde auf weiterführende Korrelationsberechnungen verzichtet, statt dessen erfolgte mit Hilfe von Kreuztabellen und einer Mittelwertanalyse eine deskriptive Beschreibung und Interpretation der Daten. Die im nachhinein generierten Thesen erfordern an dieser Stelle weitere quantitative Erhebungen, die eine höhere Abstraktion ermöglichen, um eine abschließende Theorie konstruieren zu können.

Aufgrund der hohen Anforderungen, die damit verbunden sind, wenn der Einfluß der Lebenssituation auf das Umweltverhalten erhoben werden soll, konnten im Rahmen dieser Arbeit nur erste Hinweise für die postulierten Zusammenhänge aufgezeigt werden. Diese Arbeit kann als Grundlage für eine zukünftige Überprüfung dieser Ergebnisse in einer weiterführenden Studie dienen. Um die Stichprobe zu erhöhen und Langzeitwirkungen zu erforschen, könnten z.B. deutsche Schüler, die ein High School-Jahr in den USA verbringen, vor, während und nach ihrem Aufenthalt in einer amerikanischen Familie befragt werden. Auch bei diesen Probanden sollten die oben genannten Kritikpunkte berücksichtigt werden.

Durch die erstmalige Einbeziehung kulturspezifischer Faktoren in einen international vergleichenden Ansatz zum Umweltverhalten von Jugendlichen vermag diese Arbeit eine kleine Lücke in der umweltsoziologischen Forschung zu schließen. Die Diskussion um den Einfluß der Lebenssituation auf das Umwelthandeln und damit um die Rolle anderer Sozialisationsinstanzen als der Schule innerhalb der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ist durch diesen Beitrag aufgegriffen worden und verlangt nun eine eingehendere Betrachtung.

Literaturverzeichnis

- ADAMS, W. P.** (1998): Die Kolonialzeit. Aus: Adams, W. P./ Lösche, P. (Hrsg.) (1998): Länderbericht USA. Geschichte, Politik, Geographie, Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur. Band 357. Bonn. S.3-17.
- ADAMS, W. P./ CZEMPIEL, E.-O./ OSTENDORF, B./ SHELL, K. L./ SPAHN, P. B./ ZÖLLER, M.** (Hrsg.) (1992): Länderbericht USA II. Gesellschaft, Außenpolitik, Kultur – Religion – Erziehung. Band 293/II. Bonn.
- ADAMS, W. P./ LÖSCHE, P.** (Hrsg.) (1998): Länderbericht USA. Geschichte, Politik, Geographie, Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur. Band 357. Bonn
- AMERICAN LEGAL PUBLISHING CORPORATION** (Hrsg.) (2003): San Francisco Traffic Code. Cincinnati.
<http://www.amlegal.com/sftraffic_nxt/gateway.dll?f=templates&fn=default.htm&vid=alp:sf_traffic>. 01.07.2004.
- ATKINSON, J.** (2001): Who's online: the teen online market.
<<http://www.itsaffiliates.com/Info%20Bank/3%20product%20creation/3.7.6%20the%20teens%20market.htm>>. 24.03.2003.
- ATTESLANDER, P.** (1995): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin.
- AVERY, D. H./ STEINISCH, I.** (1998): Industrialisierung und ihre sozialen und politischen Folgen, 1877-1914. Aus: Adams, W. P./ Lösche, P. (Hrsg.) (1998): Länderbericht USA. Geschichte, Politik, Geographie, Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur. Band 357. Bonn. S.73-101.
- BAHRDT, H. P.** (2000): Schlüsselbegriffe der Soziologie. München.
- BAUER MEDIA KG** (Hrsg.) (2001): Bravo Faktor Jugend 5 – Beauty, Styling, Fashion. Hamburg.
- BAUER MEDIA KG** (Hrsg.) (2002): Bravo Faktor Jugend 6 – Lebenswelten und Konsum. Hamburg.
- BAUSINGER, H.** (1988a): Stereotypie und Wirklichkeit. Aus: Wierlacher, A. et. al. (Hrsg.) (1988): Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Band 14. München. S.157-170.
- BAUSINGER, H.** (1988b): Name und Stereotypie. Aus: Stereotypvorstellungen im Alltagsleben. Münchener Beiträge zur Volkskunde. Band 8. München. S.13-19.
- BECK-TEXTE** (Hrsg.) (1997): Umweltrecht. München.
- BEHAL-THOMSEN, H./ LUNDQUIST-MOG, A./ MOG, P.** (1993): Typisch deutsch? Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität. Berlin.
- BELL, J.** (1993): Doing your research project. Buckingham.

- BENNINGHAUS, H.** (2002): Deskriptive Statistik – Eine Einführung für Sozialwissenschaftler. Wiesbaden.
- BERRY, W.** (1999): The Pleasures of Eating. Aus: Glickman, L. B. (Hrsg.) (1999): Consumer Society in American History – A Reader. Ithaca. S.367-372.
- BILDUNGSPORTAL NORDRHEIN-WESTFALEN** (Hrsg.) (2003): Schulinformationen – Städtisches Friedrich-Wilhelm-Gymnasium, Köln. <http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/SchuleSuchen/schule_info.php?SNR=166613>. 14.04.2003.
- BILDUNGSPORTAL NORDRHEIN-WESTFALEN** (Hrsg.) (2004): Ferientermine und bewegliche Ferientage in Nordrhein-Westfalen.
<<http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/Service/Ferientermine/index.html>>. 05.07.2004.
- BOGUN, R.** (1997): Lebensstilforschung und Umweltverhalten. Anmerkungen und Fragen zu einem komplexen Verhältnis. Aus: Brand, K.-W. (Hrsg.) (1997): Nachhaltige Entwicklung – Eine Herausforderung an die Soziologie. Opladen. S. 211-234.
- BOHLE, B.** (1967): The Home Book of American Quotations. New York.
- BOLSCHO, D.** (1995): Umweltbewußtsein und Umwelterziehung. Aus: Grundschule 3/1995. Seelze. S.29-32.
- BOLSCHO, D.** (1998): Schulische Umweltbildung. Aus: Beyersdorf, M./ Michelsen, G./ Siebert, H. (Hrsg.) (1998): Umweltbildung. Theoretische Konzepte, empirische Erkenntnisse, praktische Erfahrungen. Neuwied. S.148-159.
- BOLSCHO, D.** (1999): Umweltbildungsforschung als Evaluationsforschung. Aus: Bolscho, D./ Michelsen, G. (Hrsg.) (1999): Methoden der Umweltbildungsforschung. Opladen. S.79-84.
- BOLSCHO, D./ MICHELTEN, G.** (1997): Umweltbildung unter globalen Perspektiven: Initiativen, Standards, Defizite. Bielefeld.
- BOLSCHO, D./ MICHELTEN, G.** (Hrsg.) (1999): Methoden der Umweltbildungsforschung. Opladen.
- BOLSCHO, D./ SEYBOLD, H.** (2000): Umweltbildung und ökologisches Lernen. Berlin.
- BORTZ, J.** (1984): Lehrbuch der empirischen Forschung für Sozialwissenschaftler. Berlin.
- BRAND, K.-W.** (Hrsg.) (1997): Nachhaltige Entwicklung – Eine Herausforderung an die Soziologie. Opladen.
- BREDELLA, L.** (1988): How is intercultural understanding possible? Aus: Bredella, L./ Haack, D. (Hrsg.) (1988): Perceptions and Misperceptions: The United States and Germany. Studies in Intercultural Understanding. Tübingen. S.1-25.
- BÜHL, A./ ZÖFEL, P.** (2002): SPSS Version 10 – Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows. München.

- BUND/ MISEREOR** (Hrsg.) (1996): Zukunftsfähiges Deutschland – Ein Beitrag zu einer global nachhaltigen Entwicklung. Basel.
- BUNDESMINISTERIUM DES INNEREN (BMI)** (Hrsg.) (1971): Anhang der Materialien zum Umweltprogramm der Bundesregierung 1971. Bonn
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF)** (Hrsg.) (1997): Forschung für die Umwelt. Programm der Bundesregierung. Bonn.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) / DEUTSCHE WELLE** (Hrsg.) (2002): Environmental Consciousness – A Personal View. The Science of Garbage. <<http://www.campus-germany.de/english/4.83.320.html>>. 17.07.2003.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR UMWELT, NATURSCHUTZ UND REAKTORSICHERHEIT (BMU)** (Hrsg.) (1997a): Umweltpolitik. Agenda 21. Bonn.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR UMWELT, NATURSCHUTZ UND REAKTORSICHERHEIT (BMU)** (Hrsg.) (1997b): Auf dem Weg zu einer nachhaltigen Entwicklung in Deutschland. Bericht der Bundesregierung anlässlich der UN-Sonderversammlung über Umwelt und Entwicklung in New York. Bonn.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR UMWELT, NATURSCHUTZ UND REAKTORSICHERHEIT (BMU)** (Hrsg.) (1998): Umweltbewußtsein in Deutschland 1998. Berlin.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR UMWELT, NATURSCHUTZ UND REAKTORSICHERHEIT (BMU)** (Hrsg.) (2001): Geschichte des BMU. <http://www.bmu.de/de/1024/js/minister/bmu15/?id=1022&nav_id=11030&page=1>. 17.07.2003.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR UMWELT, NATURSCHUTZ UND REAKTORSICHERHEIT (BMU)** (Hrsg.) (2002): Umweltbewußtsein in Deutschland 2002. Berlin.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR VERBRAUCHERSCHUTZ, ERNÄHRUNG UND LANDWIRTSCHAFT (BMVEL)** (Hrsg.) (2002): Wir über uns. <http://www.verbraucherministerium.de/bml_darstellung/index.htm>. 17.07.2003.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR VERKEHR, BAU- UND WOHNUNGSWESEN (BMV BW)** (Hrsg.) (2002): Ergebnistelegamm – Mobilität in Deutschland 2002. Berlin.
- BUNDESVERWALTUNGSAMT (BVA)** (Hrsg.) (2000): Profil eines modernen Dienstleisters. Band 2. Köln.
- BUNDESVERWALTUNGSAMT (BVA)** (Hrsg.) (2003a): Aufgaben und Zielsetzung der ZfA. <<http://www.bva.bund.de/php/druckversion.php?/aufgaben/auslandsschulwesen/wir/index.html>>. 19.06.2003.
- BUNDESVERWALTUNGSAMT (BVA)** (Hrsg.) (2003b): Deutsche Schule Washington. <<http://www.bva.bund.de/aufgaben/auslandsschulwesen/verzeichnis/welt/namerika/maryland/00108/index.html>>. 06.08.2003.
- BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (BPB)** (Hrsg.) (2000): Informationen zur politischen Bildung. Heft 268. USA – Geschichte, Gesellschaft, Wirtschaft. Bonn.

- BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (BLK)** (Hrsg.) (1998): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Orientierungsrahmen. Heft 69. Bonn.
- BÜNDNIS 90/ DIE GRÜNEN** (Hrsg.) (2004): Chronik. Vorgeschichten: 1977-1979. <http://www.gruene-partei.de/rsvgn/rs_rubrik/0,,912,00.thm> 08.04.2004.
- BUREAU OF APPLIED RESEARCH IN ANTHROPOLOGY, UNIVERSITY OF ARIZONA (BARA)** (Hrsg.) (2001): Exploring environmental values and policy in the United States: Case Studies in Arizona and Louisiana. <http://bara.arizona.edu/pub/env_val_and_policy.pdf>. 24.07.2003.
- BUREAU OF LABOR STATISTICS (BLS)** (Hrsg.) (2003): Volunteers by type of main organization for which volunteer activities were performed and selected characteristics, September 2003. Washington.
- BÜTTNER, T./ GRÜBLER, A.** (1996): The birth of a ‚green‘ generation? Generational dynamics of resource consumption patterns. Laxenburg.
- CAVANAGH, J.** (2000): Youth and Money. <<http://www.outreach.missouri.edu/hes/youthmoney.ppt>>. 21.08.2003.
- CDU-FRAKTION THÜRINGER LANDTAG** (Hrsg.) (2004): Pressemitteilungen – Professor Horst Köhler bei der CDU-Fraktion. <<http://www.thl-cdu.de/scripts/news/670/10284?layout=2>>. 06.05.2004
- CENTER FOR HEALTH, ENVIRONMENT AND JUSTICE** (Hrsg.) (2004): Mission. Falls Church. <<http://www.chej.org>>. 01.07.2004.
- COHEN, M.J./ COHEN, M.J.** (Hrsg.) (1980): The Penguin Dictionary of Modern Quotations. Harmondsworth.
- COINSTAR INCORPORATION** (Hrsg.) (2003): First Coinstar teens talk poll reveals adolescents Spent at least \$264 each month. <<http://www.coinstar.com/US/PressReleases/453946?OpenDocument>> 10.08.2004.
- CUMMINS, R.** (2000): StarLink: More bad news for Biotech. <<http://www.consciouschoice.com/food/starlink1312.html>>. 05.08.2003.
- DATESMAN, M./ CRANDALL, J./ KEARNY, E.** (1997): The American Ways – An Introduction to American Culture. Upper Saddle River, New Jersey.
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERNÄHRUNG E.V. (DGE)** (Hrsg.) (2000): Essen und Trinken 2000 – Kurzfassung zum Ernährungsbericht 2000. Bonn.
- DEUTSCHE SCHULE BRÜSSEL** (Hrsg.) (2003): Informationsmappe Deutsche Schule Brüssel. <<http://www.dsbruessel.de/download/informationsmappe.pdf>>. 26.06.2003.
- DEUTSCHE SCHULE HERMANNSTADT** (Hrsg.) (2003): A brief background of the school. <<http://www.hmbschool.co.za>>. 26.06.2003.

- DEUTSCHE SCHULE ISTANBUL** (Hrsg.) (2003): Deutsche Schule Istanbul 1868-1996. Eine lange, bewegte Geschichte. Ein kurzer Abriß.
<<http://www.ds-istanbul.de/information/nurtsch.html>>. 26.06.2003.
- DEUTSCHE SCHULE WASHINGTON (DSW)** (Hrsg.) (2003a): Allgemeine Informationen über die Deutsche Schule Washington.
<<http://www.dswashington.org/dsw/index.php?tab=03&page=allgemein.htm>>. 26.06.2003.
- DEUTSCHE SCHULE WASHINGTON (DSW)** (Hrsg.) (2003b): Schulprofil.
<<http://www.dswashington.org/dsw/index.php?tab=10&page=profile.htm>>. 26.06.2003.
- DEUTSCHE SHELL** (Hrsg.) (2000): Jugend 2000. 13. Shell-Jugendstudie. Opladen.
- DEUTSCHE SHELL** (Hrsg.) (2002): Jugend 2002. 14. Shell-Jugendstudie. Opladen.
- DIEHL, C.** (2002): Die Partizipation von Migranten in Deutschland. Rückzug oder Mobilisierung. Opladen.
- DIEKMANN, A.** (1995): Umweltbewußtsein oder Anreizstrukturen. Empirische Befunde zum Energiesparen, der Verkehrsmittel und zum Konsumverhalten. In: Diekmann, A./ Franzen, A. (Hrsg.) (1995): Kooperatives Umwelthandeln: Modelle, Erfahrungen, Maßnahmen. Zürich. S.39-68.
- DIEKMANN, A.** (1998): Empirische Sozialforschung – Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek.
- DIEKMANN, A./ FRANZEN, A.** (1996): Einsicht in ökologische Zusammenhänge und Umweltverhalten. In: Kaufmann-Hayoz, R./ Di Guilo, A. (Hrsg.) (1996): Umweltproblem Mensch. Humanwissenschaftliche Zugänge zu umweltverantwortlichem Handeln. Bern. S.135-157.
- DIEKMANN, A./ PREISENDÖRFER, P.** (2001): Umweltsoziologie – Eine Einführung. Reinbek.
- DREIER, V.** (1994): Datenanalyse für Sozialwissenschaftler. Oldenbourg.
- DRIESEBERG, T.** (1995): Lebensstil-Forschung. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen – Konsum und Verhalten. Heidelberg.
- DUALES SYSTEM DEUTSCHLAND (DSD)** (Hrsg.) (2003): Der grüne Punkt – Mengenstrom.
<<http://www.gruener-punkt.de/Mengenstrom.97+M5e34df5a01a.0.html>>. 24.07.2003.
- DUNLAP, R. E./ GALLUP, G. H./ GALLUP, A. M.** (1993): Health of the Planet. Results of a 1992 international environmental opinion survey of citizens in 24 nations. Princeton.
- ECOLOG-INSTITUT** (Hrsg.) (1999): Wegweise durch soziale Milieus und Lebensstile für Umweltbildung und Umweltberatung. Hannover.
- EISENBÜRGER, I./ VOGELSANG, W.** (2002): „Ich muß mein Leben selber meistern!“ – Jugend in Stadt-Land-Vergleich. Aus: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2002): Aus Politik und Zeitgeschichte. 1.Februar 2002. Bonn. S.28-38.

- ELKINGTON, J./ HAILES, J./ MAKOWER, J** (1999): The Green Consumer. Aus: Glickman, L. B. (Hrsg.) (1999): Consumer Society in American History – A Reader. Ithaca. S.333-337.
- ELLIS, B.** (1968): Basic Concepts of Measurement. Cambridge.
- ENGLIS, B.** (Hrsg.) (1994): Global and Multinational Advertising. London.
- ESSER, H.** (2000): Akkulturation. Aus: Schäfers, B. (Hrsg.) (2000): Grundbegriffe der Soziologie. Opladen. S.1-5.
- EULEFELD, G./ BOLSCO, D./ ROST, J./ SEYBOLD, H.** (1988): Praxis der Umwelterziehung in der Bundesrepublik Deutschland. IPN-Schriftenreihe 115. Kiel.
- EULEFELD, G./ BOLSCO, D./ RODE, H./ ROST, J./ SEYBOLD, H.** (1993): Entwicklung der Praxis schulischer Umwelterziehung in Deutschland. IPN-Schriftenreihe 138. Kiel.
- EUROPEAN CONSUMERS** (Hrsg.) (2002): EUROCARD-Studie: Junge Verbraucher in Europa. <http://www.european-consumers.de/_res/pdf/press_releases/deutsch.pdf>. 20.03.2003
- FABIAN, P.** (1992): Atmosphäre und Umwelt. Berlin.
- FAUL, S.** (1998): Die Amerikaner pauschal. Frankfurt am Main.
- FEDER, D.** (2001): Public perplexed on environment – WorldNetDaily Commentary. <http://www.worldnetdaily.com/news/article.asp?ARTICLE_ID=22749>. 05.08.2003.
- FISCHER WELTALMANACH** (Hrsg.) (1999): Der Fischer Länderatlas. Frankfurt am Main.
- FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION OF THE UNITED NATIONS (FAO)** (Hrsg.) (2004): Food Balance Sheets: United States of America, Germany, World. Year 2001. <<http://apps.fao.org/default.jsp>>. 15.01.2004.
- FOOD AND DRUG ADMINISTRATION (FDA)** (Hrsg.) (2002): FDA Recall Policies. <<http://vm.cfsan.fda.gov/~lrd/recall2.html>>. 07.08.2003.
- FORUM UMWELT UND ENTWICKLUNG** (Hrsg.) (1999): Privater Konsum und Nachhaltige Entwicklung. Bonn.
- FRANKFURTER ALLGEMEINE ZEITUNG (FAZ)** (Hrsg.) (1994): Die Nachbarn und ihr Müll: Die amerikanische Wegwerfgesellschaft entdeckt den Umweltschutz. 14. Dezember 1994. Frankfurt. S.19.
- FREUD, S.** (1996): Das Ich und das Es – Metapsychologische Schriften. Frankfurt/ Main.
- FRITZLER, M.** (1997): Ökologie und Umweltpolitik. Bonn.
- FUCHS, D.** (2000): Die demokratische Gemeinschaft in den USA und in Deutschland. Aus: Gerhards, J. (Hrsg.) (2000): Die Vermessung kultureller Unterschiede – USA und Deutschland im Vergleich. Wiesbaden. S. 33-72.

- GAMMELIN, C.** (2004): Hollywood auf dem Ökotrip. Aus: Die ZEIT. Nr.23. 27. Mai 2004. Hamburg. S.24.
- GEORG, W.** (1996): Zur quantitativen Untersuchung des Zusammenhangs von Lebensstilen und sozialer Ungleichheit. Aus: Schwenk, O. (Hrsg.) (1996): Lebensstil zwischen Sozialstrukturanalyse und Kulturwissenschaft. Opladen. S. 165-182.
- GERHARDS, J./ RÖSSEL, J.** (2000): Familienkultur in den USA und in West- und Ostdeutschland. Aus: Gerhards, J. (Hrsg.) (2000): Die Vermessung kultureller Unterschiede – USA und Deutschland im Vergleich. Wiesbaden. S. 235-270.
- GLASER, H.** (2002): Kleine Kulturgeschichte Deutschlands im 20.Jahrhundert. München.
- GLUNK, F.R** (1996): Der gemittelte Deutsche – eine statistische Spurensuche. München.
- GORE, A.** (1997): Respect the Land. In: Time Magazine. Special Issue ‘Our Precious Planet’. Vol.150, No.17A. November Edition. 1997. New York. S.8-9.
- GOVERNMENT OF CANADA** (Hrsg.) (2003): Sustainable Development Info. Historical Path – 1983 – World Commission on Environment and Development (Brundtland Commission). <http://www.sdinfo.gc.ca/historical_path/index_e.cfm?id=109>. 08.04.2004.
- GÖSSMANN, W.** (1996): Deutsche Kulturgeschichte im Grundriß. Ismaning
- GREATER WASHINGTON INITIATIVE** (Hrsg.) (2001): Montgomery County, Maryland. <<http://www.greaterwashington.org/maps/jurisdictions/montgomery.htm>>. 26.06.2003
- GREELEY, A.** (1991): Religion around the world: A preliminary report. Chicago.
- GREENPEACE** (Hrsg.) (2002): Der STARLINK-Mais Skandal – Chronologie. <http://archiv.greenpeace.de/GP_DOK_3P/Hintergr/CO5HI136.pdf>. 04.08.2003.
- GREFE, C.** (2003): Wie man in Deutschland Natur erlebt. Aus: Die ZEIT. Nr.43. 16. Oktober 2003. Hamburg. S.36-37.
- GROBER, U.** (2001): Die Idee der Nachhaltigkeit als zivilisatorischer Entwurf. Aus: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2001): Aus Politik und Zeitgeschichte. B24/2001. Bonn. S.3-5.
- GROSOFF, M./ SARDY, H.** (1985): A research primer for the social and behavioral sciences. New York.
- GUKENBIEHL, H. L.** (2000a): Handeln. Aus: Schäfers, B. (Hrsg.) (2000): Grundbegriffe der Soziologie. Opladen. S.123-127.
- GUKENBIEHL, H. L.** (2000b): Verhalten. Aus: Schäfers, B. (Hrsg.) (2000): Grundbegriffe der Soziologie. Opladen. S.414-416.
- GUKENBIEHL, H. L.** (2000c): Tradition. Aus: Schäfers, B. (Hrsg.) (2000): Grundbegriffe der Soziologie. Opladen. S.397-399.

- GUSE, D.** (2001): Like the kids in America. Aus: Geographie heute. Heft 196. Hannover. S.24-27.
- HAAN, G. DE** (2004): Politische Bildung für Nachhaltigkeit. Aus: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2004): Aus Politik und Zeitgeschichte. B 7-8/ 2004. Bonn. S.39-46.
- HAAN, G. DE/ KUCKARTZ, U.** (1994): Determinanten des persönlichen Umweltverhaltens. Forschungsgruppe Umweltbildung, Paper 94-107. Berlin.
- HAAN, G. DE/ KUCKARTZ, U.** (1996): Umweltbewußtsein. Wiesbaden.
- HAAN, G. DE/ JUNGK, D./ KUTT, K./ MICHELSEN, G./ NITSCHKE, C./ SCHNURPEL, U./ SEYBOLD, H.** (1997): Umweltbildung als Innovation. Bilanzierungen und Empfehlungen zu Modellversuchen und Forschungsvorhaben. Berlin.
- HABERMAS, J.** (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2. Frankfurt.
- HAGEMANN, H.** (1998): Umweltverhalten zwischen Arbeit, Einkommen und Lebensstil. Schriftenreihe des Institut für ökologische Wirtschaftsforschung (IÖW) 131/98. Berlin.
- HALL, E.** (1969): The hidden Dimension. New York.
- HARTMANN, P.** (1999): Lebensstilforschung. Darstellung, Kritik und Weiterentwicklung. Opladen.
- HECKHAUSEN, H.** (1989): Motivation und Handeln. Berlin.
- HEIDEKING, J.** (1998): Revolution, Verfassung und Nationalstaatsgründung, 1763-1815. Aus: Adams, W. P./ Lösche, P. (Hrsg.) (1998): Länderbericht USA. Geschichte, Politik, Geographie, Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur. Band 357. Bonn. S.18-41.
- HEINZE, T.** (2001): Qualitative Sozialforschung: Einführung, Methodologie und Forschungspraxis. München
- HELMS, E.** (1993): USA – Staat und Gesellschaft, Werden und Wandel. Hannover.
- HENNEY, J.** (2000): Food Safety and Biotechnology: Are They Related? Transcript of speech at Kansas State University. March 10, 2000.
<<http://www.fda.gov/oc/speeches/2000/ksu310.html>>. 14.08.2003.
- HERBAL ESSENCES** (Hrsg.) (2004): Club Herbal Teen Attitude Survey.
<<http://www.herbalessences.com/survey>> 02.07.2004.
- HERTWICH, E.** (2003): The seeds of sustainable consumption patterns. Tätigkeitsbericht. 1st International Workshop on Sustainable Consumption in Japan, Society for Non-Traditional Technology, Tokyo, 19-20 Mai 2003.
<http://www.tev.ntnu.no/edgar.hertwich/download/SeedsSC_Tokyo.pdf>. 15.01.2004.
- HIGHER EDUCATION RESEARCH INSTITUTE OF UNIVERSITY OF LOS ANGELES** (Hrsg.) (1999): The American Freshman: National Norms for Fall 1999. Los Angeles.
<http://www.gseis.ucla.edu/heri/norms_pr_99.html>. 14.07.2004.

- HIPP, T.** (1999): Religiöse Identität und Konfession. Aus: Katholisches Auslandsmagazin, Miteinander. 3/99. < <http://www.kath.de/kasdbk/miteinan/mt9903m.htm>>. 03.08.2004.
- HITZLER, R.** (1994): Sinnbasteln. Zur subjektiven Aneignung von Lebensstilen. Aus: Mörth, I./ Fröhlich, G. (Hrsg.) (1994): Das symbolische Kapital der Lebensstile: Zur Kulturosoziologie der Moderne nach Pierre Bourdieu. Frankfurt/ Main. S.75-92.
- HOCHSCHULINFORMATIONSSYSTEM (HIS)** (Hrsg.) (2004): Kurzinformation A1/2004. Studienberechtigte 2002 ein halbes Jahr nach Schulabgang. Hannover.
- HOFSTEDE, G.** (1991): Cultures and organizations: Software of the mind. London.
- HONER, A.** (1993): Lebensweltliche Ethnographie. Ein explorativ-interpretativer Forschungsansatz am Beispiel von Heimwerker-Wissen. Wiesbaden.
- HRADIL, S.** (1996): Sozialstruktur und Kultur – Fragen und Antworten zu einem schwierigen Verhältnis. Aus: Schwenk, O. (Hrsg.) (1996): Lebensstil zwischen Sozialstrukturanalyse und Kulturwissenschaft. Opladen. S.13-30.
- HURRELMANN, K./ ULRICH, D.** (Hrsg.) (1980): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim.
- HURRELMANN, K.** (1993): Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim.
- HUSEMANN, H.** (1993): Dr. Seltsam: Oder wie ich lernte, das Stereotyp zu lieben. Aus: Timm, J.-P./ Vollmer, H.J. (Hrsg.) (1993): Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik. Essen. S.385-399.
- JAIDE, W.** (1988): Generationen eines Jahrhunderts – Wechsel der Jugendgenerationen im Jahrhunderttrend. Opladen.
- JOHNSON, R. D.** (1999): Washington, 20. Januar 1961. Der amerikanische Traum. München.
- JOHNSTON, L. D./ BACHMAN, J. G./ O'MALLEY, P. M./ SCHULENBERG, J. E.** (2001): Monitoring the future – A continuing study of American Youth (12th Grade Survey). University of Michigan, Institute for Social Research. Ann Arbor.
<<http://www.icpsr.umich.edu/SDA12/SAMHDA/mtfl201/codebook/3425.htm>>. 14.01.2004.
- JÜDES, U.** (1996): Das Paradigma Sustainable Development. Kiel.
- JUNKER, D.** (1998): Weltwirtschaftskrise, New Deal, Zweiter Weltkrieg, 1929-1945. Aus: Adams, W. P./ Lösche, P. (Hrsg.) (1998): Länderbericht USA. Geschichte, Politik, Geographie, Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur. Band 357. Bonn. S.121-143.
- KADLEC, D.** (2004): The low-carb frenzy. Aus: Time Magazine. Vol 163, No.18. 3.Mai 2004. New York. S.46-54.
- KALBERG, S.** (2000): Formen der Interaktion von Akademikern. Eine Ebene des strukturierten Mißverständnisses. Aus: Gerhards, J. (Hrsg.) (2000): Die Vermessung kultureller Unterschiede – USA und Deutschland im Vergleich. Wiesbaden. S. 127-139.

- KALFF, M.** (1997): Handbuch zur Natur- und Umweltpädagogik. Tübingen.
- KEMPTON, W./ BOSTER, J./ HARTLEY, J.** (1995): Environmental values in American Culture. Woburn.
- KENNEDY, J.F.** (1963): Address before the Irish Parliament. Dublin.
<<http://www.usconstitution.com/JohnKennedyAddresstoIrishParliament.htm>> 08.04.2004.
- KINDER, H./ HILGEMANN, W.** (1990): dtv-Atlas zur Weltgeschichte – Von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Band 2. München.
- KINDER, H./ HILGEMANN, W.** (1991): dtv-Atlas zur Weltgeschichte – Von den Anfängen bis zur Französischen Revolution. Band 1. München.
- KLEIN, H.J.** (2000): Kultur. Aus: Schäfers, B. (Hrsg.) (2000): Grundbegriffe der Soziologie. Opladen. S.196-199.
- KOCH-HILLEBRECHT, M.** (1977): Das Deutschenbild. Gegenwart, Geschichte, Psychologie. München.
- KORFF, G.** (1991): Umgang mit Dingen. In: Lebens-Formen. a.a.O. S.35-51.
- KREISEL, B.** (2001): Der Kulturschock als Reaktion auf eine geänderte Umwelt.
<<http://www.aupairusa.de/kulturschock/beate/texte/theorie.htm>>. 26.03.2003.
- KROMREY, H.** (1998): Empirische Sozialforschung. Opladen.
- KUCKARTZ, U.** (1997a): Umweltbewußtsein und Umweltverhalten. Heidelberg.
- KUCKARTZ, U.** (1997b): Umwelt-Goldmedaille für Deutschland – oder: Wie umweltbewußt sind die Deutschen im internationalen Vergleich. Forschungsgruppe Umweltbildung, Paper 97-137. Berlin.
- KUCKARTZ, U.** (1998): Umweltethik und gesellschaftliche Realität. Forschungsgruppe Umweltbildung, Paper 98-150. Berlin.
- KUDERA, W.** (1992): Die Crux mit den kleinen Zahlen – zum Generalisierungsproblem bei qualitativer Sozialforschung. In: Lehner, F./ Schmidt, J. (Hrsg.) (1992): Technik – Arbeit – Betrieb – Gesellschaft: Beiträge der Industriesoziologie und Organisationsforschung. Opladen. S.191-204.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK)** (Hrsg.) (1980): Umwelt und Unterricht – Beschluß der KMK. Bonn.
- LAMNEK, S.** (1993): Qualitative Sozialforschung. Band 1 – Methodologie. Weinheim.
- LANDESDATENBANK NORDRHEIN-WESTFALEN** (Hrsg.) (2003): Verfügbares Einkommen der privaten Haushalte.
<[http://www.lx11h.lids.nrw.de/QKS/DO=EXEC+D2300.IWWW.CLIST\(DWWZEIT\)?P%23J=01](http://www.lx11h.lids.nrw.de/QKS/DO=EXEC+D2300.IWWW.CLIST(DWWZEIT)?P%23J=01)>. 05.07.2004.

- LANGENSCHIEDT VERLAG** (Hrsg.) (1991): Langenscheidts Schulwörterbuch Latein. Berlin.
- LAU, J.** (2004): Abschied von der Panikmache. Aus: Die ZEIT. Nr.21. 13. Mai 2004. Hamburg. S.35-36.
- LEEDY, P.D./ ORMROD, J.E.** (2001): Practical Research – Planning and Design. Upper Saddle River, New Jersey.
- LINDSAY, M.** (2003): Youth on the edge: a profile of American teens – results of a Gallup Youth Survey. Aus: The Christian Century Foundation (Hrsg.) (2003): The Christian Century Magazine. Mount Morris. S.11-12.
- LÖSCHE, P.** (1989): Amerika in Perspektive. Politik und Gesellschaft der Vereinigten Staaten. Darmstadt.
- LUBER, S./ SCHERER, S.** (1997): Umweltbewußtsein und Umweltverhalten in den alten und neuen Bundesländern. Aus: Müller, W. (Hrsg.) (1997): Soziale Ungleichheit: Neue Befunde zu Strukturen, Bewußtsein und Politik. Opladen. S.235-265.
- LÜDTKE, H.** (1989): Expressive Ungleichheit – Zur Soziologie der Lebensstile. Opladen.
- LÜDTKE, H.** (1995): Zeitverwendung und Lebensstile. Empirische Analysen zu Freizeitverhalten, expressiver Ungleichheit und Lebensqualität in Westdeutschland. Marburg.
- LÜDTKE, H.** (1996): Methodenprobleme der Lebensstilforschung. Probleme des Vergleichs empirischer Lebensstiltypologien und der Identifikation von Stilpionieren. Aus: Schwenk, O. (Hrsg.) (1996): Lebensstil zwischen Sozialstrukturanalyse und Kulturwissenschaft. Opladen. S. 139-163.
- LÜDTKE, H.** (1999): Methoden der Lebensstilforschung. Aus: Bolscho, D./ Michelsen, G. (Hrsg.) (1999): Methoden der Umweltbildungsforschung. Opladen. S.143-161.
- LYNDON BAINES JOHNSON LIBRARY AND MUSEUM** (Hrsg.) (2001): Legislation on Conservation/ Environment 1963-1968. Environment Timeline.
<http://www.lbjlib.utexas.edu/johnson/lbjforkids/enviro_timeline.sthm> 08.04.2004.
- MACHALE, D.** (2002) : Wisdom. London.
- MAHL, G./ DISCH, M.** (2003): Die Geschichte der deutschen Einwanderer in Sao Paulo.
<<http://www.brasilien.de/geschichte/allgemein/dt.geschichte/dteinwa.asp>>. 26.06.2003.
- MARTENS, T./ ROST, J.** (1998): Der Zusammenhang von wahrgenommener Bedrohung durch Umweltgefahren und der Ausbildung von Handlungsintentionen. Aus: Zeitschrift für Experimentelle Psychologie (1998). Nr.45/4. Göttingen. S.345-364.
- MAUK, D./ OAKLAND, J.** (1997): American Civilization – An Introduction. London.
- MAYRING, P.** (1999): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim.

- MEAD, G.H.** (1973): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt/ Main.
- MEDIAMARK** (Hrsg.) (2003): Teens want to enjoy life and relationships, not climb the corporate ladder. <http://www.mediamark.com/mri/docs/pr_12-17-03Teenmark.htm>. 14.06.2004.
- MICHELSSEN, G.** (1997): Große Herausforderung. Aus: Politische Ökologie. Mai/Juni 1997. Nr.51. München. S.33-37.
- MICHELSSEN, G.** (1998a): Umweltpolitik und Umweltbildung. Aus: Beyersdorf, M./ Michelsen, G./ Siebert, H. (Hrsg.) (1998): Umweltbildung – Theoretische Konzepte, empirische Ergebnisse und praktische Erfahrungen. Neuwied. S.13-19.
- MICHELSSEN, G.** (1998b): Umweltbildung und Agenda 21. Aus: Beyersdorf, M./ Michelsen, G./ Siebert, H. (Hrsg.) (1998): Umweltbildung – Theoretische Konzepte, empirische Ergebnisse und praktische Erfahrungen. Neuwied. S.41-47.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE, JUGEND UND KINDER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (MSJK NRW)** (Hrsg.) (2003): OECD-Aktivität: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Düsseldorf. <<http://www.oecd.org/dataoecd/36/36/31078635.pdf>>. 05.07.2004.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (MSWWF NRW)** (Hrsg.) (1999a): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/ Gesamtschule: Erdkunde. Heft 4715. Frechen.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (MSWWF NRW)** (Hrsg.) (1999b): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/ Gesamtschule: Biologie. Heft 4722. Frechen.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (MSWWF NRW)** (Hrsg.) (1999c): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/ Gesamtschule: Chemie. Heft 4723. Frechen.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (MSWWF NRW)** (Hrsg.) (1999d): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/ Gesamtschule: Ernährungswissenschaft. Heft 4724. Frechen.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (MSWWF NRW)** (Hrsg.) (1999e): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/ Gesamtschule: Sozialwissenschaften. Heft 4717. Frechen.
- MOG, P.** (Hrsg.) (1996): Die Deutschen in ihrer Welt. Berlin.
- MOMMSEN, W.** (1990): Nation und Geschichte – Über die Deutschen und die deutsche Frage. München.

- MOORCROFT, S.** (1997): The values gap: young people living in the future, today. Business Futures Network. London. <<http://www.businessfutures.com/Youth.htm>>. 15.08.2003.
- MURSWIECK, A.** (1998): Gesellschaft. Aus: Adams, W. P./ Lösche, P. (Hrsg.) (1998): Länderbericht USA. Geschichte, Politik, Geographie, Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur. Band 357. Bonn. S.621-718.
- NAGLER, J.** (1998): Territoriale Expansion, Sklavenfrage, Sezessionskrieg, Rekonstruktion, 1815-1877. Aus: Adams, W. P./ Lösche, P. (Hrsg.) (1998): Länderbericht USA. Geschichte, Politik, Geographie, Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur. Band 357. Bonn. S.42-72.
- NEIGHBORHOOD ELECTRIC VEHICLE COMPANY** (Hrsg.) (2003): Transportation statistics. <<http://www.nevco.com/stats.html>>. 06.08.2003.
- NEUMARK-SZTAINER, D./ STORY, M./ PERRY, C./ CASEY, M.** (1999): Factors influencing food choices of adolescents: Findings from focus-group discussions with adolescents. Aus: Journal of the American Dietetic Association. Vol. 99(8). Chicago. S.929-937.
- NUSS, B.** (1993): Das Faustsyndrom. Bonn.
- OERTER, R./ OERTER, R.** (1995): Zur Konzeption der autonomen Identität in östlichen und westlichen Kulturen. Aus: Trommsdorff, G. (Hrsg.) (1995): Kindheit und Jugend in verschiedenen Kulturen – Entwicklung und Sozialisation in kulturvergleichender Sicht. Weinheim. S.153-173.
- OPASCHOWSKI, H.** (1999): Generation @ Die Medienrevolution entläßt ihre Kinder: Leben im Informationszeitalter. Hamburg.
- OPP, K.-D.** (1996): Aufstieg und Niedergang der Ökologiebewegung in der Bundesrepublik. Aus: Diekmann, A/ Jaeger, C. (Hrsg.) (1996): Umweltsoziologie. Sonderheft 36. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Köln. S.350-379.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD)** (Hrsg.) (1998): Towards sustainable consumption patterns. A progress report on member country initiatives. Paris.
- OTTE, G.** (1997): Lebensstile versus Klassen – welche Sozialstrukturkonzeption kann die individuelle Parteipräferenz besser erklären? Aus: Müller (Hrsg.) (1997): Soziale Ungleichheit. Neue Befunde zu Strukturen, Bewußtsein und Politik. Opladen. S.303-323.
- OXFORD UNIVERSITY PRESS** (Hrsg.) (1999): Oxford Guide to British and American Culture. Oxford.
- PEUCKERT, R.** (2000a): Norm. Aus: Schäfers, B. (Hrsg.) (2000): Grundbegriffe der Soziologie. Opladen. S.255-259.
- PEUCKERT, R.** (2000b): Werte. Aus: Schäfers, B. (Hrsg.) (2000): Grundbegriffe der Soziologie. Opladen. S.434-437.

- PEW INITIATIVE ON FOOD AND BIOTECHNOLOGY** (Hrsg.) (2001): Consumer Awareness of genetically modified foods may be taking roots.
<<http://pewagbiotech.org/newsroom/releases/062601.php3>>. 05.08.2003.
- PLASSER, G.** (1994): Essen und Lebensstil. Aus: Richter, R. (Hrsg.) (1994): Sinnbasteln – Beiträge zur Soziologie der Lebensstile. Wien. S.88-98.
- PLUMMER, K.** (1983): Documents of Life – An Introduction to the Problems and Literature of a Humanistic Method. London.
- RANKIN, D.** (2003): Tax bill targets buyers of SUVs. Aus: Portland Tribune. 02. Juni 2003.
<<http://www.portlandtribune.com/archview.cgi?id=18590>>. 03.08.2003.
- RAT FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG** (Hrsg.) (2003): Der Nachhaltige Warenkorb. Ein Wegweiser zum zukunftsfähigen Konsum. Bönen.
- RAT VON SACHVERSTÄNDIGEN FÜR UMWELTFRAGEN (SRU)** (Hrsg.) (1994): Umweltgutachten 1994. Für eine dauerhaft-umweltgerechte Entwicklung. Stuttgart.
- REICHENWALLNER, M.** (2000): Lebensstile zwischen Struktur und Entkopplung: Beziehungen zwischen Lebensweisen und sozialen Lagen. Wiesbaden.
- RENNER, E.** (1986): Sozialisation in zwei Kulturen – Analyse autobiographischer Texte. Frankfurt.
- REUSSWIG, F./ LOTZE-CAMPEN, H./ GERLINGER, K.** (2003): Changing global lifestyle and consumption patterns: The case of energy and food. Potsdam.
- RHEINGANS, A.** (1996): Zukunftsfähige Lebensstile: Perspektiven ökologischen Konsums im Wohnbereich. Forschungsgruppe Umweltbildung, Paper 96-132. Berlin.
- RHEINGANS, A.** (1999): Lebensstile und Umwelt. Einige Überlegungen zur Analyse ökologischer Lebensstile. Aus: Bolscho, D./ Michelsen, G. (Hrsg.) (1999): Methoden der Umweltbildungsforschung. Opladen. S.135-142.
- RICHTER, R.** (Hrsg.) (1994): Sinnbasteln – Beiträge zur Soziologie der Lebensstile. Wien.
- RINK, D.** (2002): Beunruhigende Normalisierung: Zum Wandel von Jugendkulturen in der Bundesrepublik Deutschland. Aus: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2002): Aus Politik und Zeitgeschichte. Nr. 5. 01. Februar 2002. Bonn. S.3-6.
- RINNE, H.** (1995): Taschenbuch der Statistik für Wirtschaft- und Sozialwissenschaften. Thun und Frankfurt/ Main.
- RITTER, C.** (1996): Lebensstilbildung und Zivilisierung. Zum Stellenwert der Gestaltungsdimensionen in der Lebensstilsoziologie. Aus: Schwenk, O. (Hrsg.) (1996): Lebensstil zwischen Sozialstrukturanalyse und Kulturwissenschaft. Opladen. S. 53-70.
- RODE, H./ BOLSCO, D./ DEMPSEY, R./ ROST, J.** (2001): Umwelterziehung in der Schule – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Opladen.

- RÖMHILD, R.** (2002): Wenn die Heimat global wird. Aus: Die Zeit. Nr.12, 14.März 2002. Hamburg. S.11.
- ROLLER, E.** (2000): Marktwirtschaftliche und wohlfahrtsstaatliche Gerechtigkeitsprinzipien in Deutschland und den USA. Aus: Gerhards, J. (Hrsg.) (2000): Die Vermessung kultureller Unterschiede – USA und Deutschland im Vergleich. Wiesbaden. S. 89-110.
- ROST, J./ LEHMANN, J.** (1994): Projektantrag – Identifikation von kognitiven Faktoren für umweltgerechtes Handeln mit Hilfe eines integrierten Handlungsmodells. Nicht veröffentlicht.
- ROST, J./ GRESELE, C./ MARTENS, T.** (2001): Handeln für die Umwelt. Anwendung einer Theorie. Münster.
- ROTH, R.** (2002): Globalisierungsprozesse und Jugendkulturen. Aus: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2002): Aus Politik und Zeitgeschichte. 1.Februar 2002. Bonn. S.20-27.
- RUTENBERG, J. VON** (2002): „Nice to meet you“ – und andere Mißverständnisse. Aus: Die ZEIT. Nr.42. 10. Oktober 2002. Hamburg. S.54-55.
- SCHAHN, J.** (1993): Die Kluft zwischen Einstellung und Verhalten beim individuellen Umweltschutz. Aus: Schahn, J./ Giesinger, T. (Hrsg.) (1993): Psychologie für den Umweltschutz. Weinheim. S.29-49.
- SCHÄFER, P.** (1998): Alltag in den Vereinigten Staaten. Von der Kolonialzeit bis zur Gegenwart. Graz.
- SCHÄFERS, B.** (Hrsg.) (1992): Grundbegriffe der Soziologie. Opladen.
- SCHÄFERS, B.** (2001): Jugendsoziologie. Opladen.
- SCHÄUBLE, W.** (2003): Der feine Unterschied. Aus: Die ZEIT. Nr.40. 07. Oktober 2003. Hamburg. <http://www.zeit.de/2003/40/Sch_8auble>. 21.10.2003.
- SCHEUCH, E. K./ SCHEUCH, U.** (1992): Die Lebensweise. Aus: Adams et. al. (Hrsg.) (1992): Länderbericht USA II. Gesellschaft, Außenpolitik, Kultur – Religion – Erziehung. Band 293/II. Bonn. S.484-511.
- SCHMIDT-BLEEK, F.** (1997): Wieviel Umwelt braucht der Mensch? Faktor 10 – das Maß für ökologisches Wirtschaften. München.
- SCHUBERT, J.** (2003): Deutsche Schule Hermannsburg.
<http://www.geocities.com/Heartland/Meadows/7589/dsh_de.html>. 26.06.2003
- SCHÜBLER, I./ BAUERNDICK, J.** (1997): Umweltwahrnehmung und Umweltverhalten aus konstruktivistischer Perspektive. Aus: Michelsen, G. (Hrsg.) (1997): Umweltberatung – Grundlagen und Praxis. Bonn. S.43-54.

- SCHWARZ, N./STAHMER, C.** (1996): Umweltökonomische Trends bei privaten Haushalten. Teil 2: Ökologische Trends. Aus: Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (1996): Wirtschaft und Statistik. Heft 11. Wiesbaden. S.728-742.
- SCHWEIGLER, G.** (1998): Außenpolitik. Aus: Adams, W. P./ Lösche, P. (Hrsg.) (1998): Länderbericht USA. Geschichte, Politik, Geographie, Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur. Band 357. Bonn. S.393-464.
- SIEBERT, H.** (1996): Bildungsarbeit - konstruktivistisch betrachtet. Frankfurt/ Main.
- SITARZ, D.** (Hrsg.) (1998): Sustainable America. America's Environment, Economy and Society in the 21st Century. Carbondale.
- SNELL, M. (2002):** The Soul of Green Machines. Aus: Sierra. July/ August 2002. San Francisco. S.40-45.
- SPAARGAREN, G.** (1997): Environment and Consumption; Sustainable Lifestyles and Consumer Culture. Aus: Spaargaren, G. (Hrsg.) (1997): The Ecological modernization of production and consumption. Wageningen. S.161-206.
- SPANGENBERG, J.H./ LOREK, S.** (2001): Sozio-ökonomische Aspekte nachhaltigkeitsorientierten Konsumwandels. Aus: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2001): Aus Politik und Zeitgeschichte. Nr. 24, 08. Juni 2001. Bonn. S.23-29.
- SPELLERBERG, A.** (1992): Freizeitverhalten – Werte – Orientierungen. Empirische Analysen zu Elementen von Lebensstilen. WZB-Papers. P 92-101. Berlin
- SPELLERBERG, A.** (1996a): Soziale Differenzierung durch Lebensstile. Eine empirische Untersuchung zur Lebensqualität in West- und Ostdeutschland. Berlin.
- SPELLERBERG, A.** (1996b): Lebensstile in Deutschland – Verteilung und Beitrag zur Erklärung unterschiedlichen Wohlbefindens. Aus: Schwenk, O. (Hrsg.) (1996): Lebensstil zwischen Sozialstrukturanalyse und Kulturwissenschaft. Opladen. S. 237-260.
- STADT KÖLN** (Hrsg.) (2003a): Zahlen und Statistik – Bildung und Ausbildung. <http://www.stadt-koeln.de/zahlen/bildung_ausbildung/artikel/04649/index.html>. 02.07.2003.
- STADT KÖLN** (Hrsg.) (2003b): Zahlen und Statistik – Flächennutzung im Stadtgebiet Köln 2000. <<http://www.stadt-koeln.de/zahlen/flaechennutzung/artikel/00556/index.html>>. 02.07.2003.
- STADT KÖLN** (Hrsg.) (2003c): Zahlen und Statistik – Wirtschaft und Arbeitsmarkt 2002. <http://www.stadt-koeln.de/zahlen/wirtschaft_arbeitsmarkt/artikel/04686/index.html>. 02.07.2003.
- STADT KÖLN** (Hrsg.) (2003d): Zahlen und Statistik – Bevölkerung. <<http://www.stadt-koeln.de/zahlen/bevoelkerung/artikel/04600/index.html>>. 02.07.2003.
- STAPF, K.H./ STROEBE, W./ JONAS, K.** (1986): Amerikaner über Deutschland und die Deutschen. Urteile und Vorurteile. Opladen.

- STATISTISCHES BUNDESAMT DEUTSCHLAND** (Hrsg.) (2003): Bevölkerung nach Geschlecht und Staatszugehörigkeit 2001. <<http://www.destatis.de/basis/d/bevoe/bevoetab4.htm>>. 02.07.2003.
- STATISTISCHES BUNDESAMT DEUTSCHLAND** (Hrsg.) (2004): Volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen: Pro-Kopf und Pro-Stunde-Angaben. <<http://www.destatis.de/basis/d/vgr/vgrtab9.htm>>. 05.07.2004
- TECHNISCHE UNIVERSITÄT DRESDEN** (Hrsg.) (2002): Kursbuch E-Mail-Projekt: Kultur. <<http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/mailproj/kursbu11.htm#Ku>>. 07.11.2002.
- THEIL, H./ CHUNG, C.-F./ SEALE, J. L.** (1989): International Evidence on Consumption Patterns. Advances in Econometrics. Supplement 1, 1989. Greenwich.
- THOMAS, A.** (1989): Sozialisationsprobleme im Akkulturationsprozeß. Aus: Trommsdorff, G. (Hrsg.) (1989): Sozialisation im Kulturvergleich. Der Mensch als soziales und personales Wesen. Stuttgart. S.174-195.
- TILLMANN, K.-J.** (1989): Sozialisationstheorien. Hamburg.
- TORRES, N.L.** (2001): It's child's play – How many piggy banks do you have to break to make a \$300 billion kids' market?. Aus: Entrepreneur Magazine. Dezember 2001. Irvine. S.4.
- TROMMSDORFF, G.** (1989a): Kulturvergleichende Sozialisationsforschung. Aus: Trommsdorff, G. (Hrsg.) (1989): Sozialisation im Kulturvergleich. Der Mensch als soziales und personales Wesen. Stuttgart. S.6-24.
- TROMMSDORFF, G.** (1989b): Sozialisation und Werthaltungen im Kulturvergleich. Aus: Trommsdorff, G. (Hrsg.) (1989): Sozialisation im Kulturvergleich. Der Mensch als soziales und personales Wesen. Stuttgart. S.97-121.
- TWAIN, M./ AYRES, A.** (1989): The Wit and Wisdom of Mark Twain. New York.
- TYLOR, E.** (1924): Primitive Culture. New York.
- UMWELTBUNDESAMT (UBA)** (Hrsg.) (1994): Das Umweltverhalten der Verbraucher – Daten und Tendenzen. Texte 75/94. Berlin.
- UMWELTBUNDESAMT (UBA)** (Hrsg.) (1997): Nachhaltige Konsummuster und postmaterielle Lebensstile. Texte 30/97. Berlin.
- UMWELTBUNDESAMT (UBA)** (Hrsg.): (1998): Daten und Fakten - Maßnahmen des Energiesparens.< <http://www.umweltbundesamt.de/uba-info-daten/daten/energiesparen.htm>>. 05.07.2004.
- UMWELTBUNDESAMT (UBA)** (Hrsg.) (2002a): Nachhaltige Entwicklung in Deutschland – Zukunftsstudie. Berlin.
- UMWELTBUNDESAMT (UBA)** (Hrsg.) (2002b): Umweltdaten 2002. <<http://www.umweltbundesamt.de/udd/udd2002.pdf>>. 24.03.2003

- UNITED NATIONS ENVIRONMENTAL PROGRAMME (UNEP)** (Hrsg.) (2001): Is the future yours? Research project on Youth and Sustainable Consumption. Paris.
- UNITED NATIONS ENVIRONMENTAL PROGRAMME (UNEP)** (Hrsg.) (2002a): UNEP contribution to framework on promoting sustainable consumption and production patterns. Paris.
- UNITED NATIONS ENVIRONMENTAL PROGRAMME (UNEP)** (Hrsg.) (2002b): Global Environment Outlook 3 – Fact sheet: North America.
<<http://www.unep.org/geo/pdfs/GEO-3/20Fact/20sheet/20N/20America.pdf>>. 31.07.03
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO)** (Hrsg.) (2004): The MAB Programme. About MAB...Managing our Biosphere.
<<http://www.unesco.org/mab/about.htm>>. 08.04.2004.
- UNITED NATIONS INFORMATION CENTRE (UNIC)** (Hrsg.) (2002): Konsum- und Produktionsgewohnheiten. DPI/ 2252. Bonn.
- U.S. CENSUS BUREAU** (Hrsg.) (1997): Statistical Abstract of the United States 1997. Washington.
- U.S. CENSUS BUREAU** (Hrsg.) (1998a): USA Counties 1998 – General Profile: District of Columbia. <<http://censtats.census.gov/cgi-bin/usac/usatable.pl>>. 03.07.2003.
- U.S. CENSUS BUREAU** (Hrsg.) (1998b): USA Counties 1998 – General Profile: Montgomery, MD. <<http://censtats.census.gov/cgi-bin/usac/usatable.pl>>. 03.07.2003.
- U.S. CENSUS BUREAU** (Hrsg.) (2000a): County and City Data Book. Area and Population – Census 2000. Summary File.
<http://www.census.gov/prod/2002pubs/00ccdb/cc00_tabB1.pdf>. 03.07.2003.
- U.S. CENSUS BUREAU** (Hrsg.) (2000b): County and City Data Book. Education, Income, and Poverty – Census 2000. Summary File.
<http://www.census.gov/prod/2002pubs/00ccdb/cc00_tabB5.pdf>. 03.07.2003.
- U.S. CENSUS BUREAU** (Hrsg.) (2001a): Counties ranked by Population – Census 2000. Summary File. <<http://www.census.gov/population/cen2000/phc-t4/tab02.pdf>>. 03.07.2003.
- U.S. CENSUS BUREAU** (Hrsg.) (2001b): Population by Race and Hispanic or Latino Origin for the United States: 1990 and 2000 – Census 2000. Summary File.
<<http://www.census.gov/population/cen2000/phc-t1/tab01.pdf>>. 03.07.2003.
- U.S. ENVIRONMENTAL PROTECTION AGENCY (EPA)** (Hrsg.) (2003): Municipal solid waste – basic facts. <<http://www.epa.gov/epaoswer/non-hw/muncpl/facts.htm>>. 24.07.2003.
- U.S. ENVIRONMENT PROTECTION AGENCY (EPA)** (Hrsg.) (2004): Environmental Justice. Washington. <<http://www.epa.gov/compliance/environmentaljustice>>. 01.07.2004
- UUSITALO, L.** (1986): Environmental Impacts of Consumption Patterns. Aldershot.

- VORBERG, D./ BLANKENBERGER, S.** (1999): Die Auswahl statistischer Tests und Maße. Aus: Psychologische Rundschau. Heft 50 (3). Göttingen. S.157-164.
- WEIDENFELD, W.** (1991): Die Deutschen: Profil einer Nation. Stuttgart.
- WEISS, M.** (2000): The clustered world – how we live, what we buy, and what it all means about who we are. Boston.
- WESSEL, G.** (2001): Falsche Gene in der Tüte. Aus: Greenpeace Magazin. Heft 01/2001. <http://www.greenpeace-magazin.de/archiv/hefte01/1_01/falsche_gene.html>. 04.08.2003.
- WISEDE, G.** (1991): Soziologie. Landsberg/Lech.
- WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT DER BUNDESREGIERUNG GLOBALE UMWELT-VERÄNDERUNGEN (WBGU)** (Hrsg.) (1993): Welt im Wandel. Grundstruktur globaler Mensch-Umweltbeziehungen. Jahresgutachten 1993. Berlin.
- WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT DER BUNDESREGIERUNG GLOBALE UMWELT-VERÄNDERUNGEN (WBGU)** (Hrsg.) (1996): Welt im Wandel. Wege zur Lösung globaler Umweltprobleme. Jahresgutachten 1995. Berlin.
- WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT DER BUNDESREGIERUNG GLOBALE UMWELT-VERÄNDERUNGEN (WBGU)** (Hrsg.) (1999): Welt im Wandel. Umwelt und Ethik. Sondergutachten 1999. Marburg.
- WORLD COMMISSION ON DEVELOPMENT AND ENVIRONMENT** (Hrsg.) (1987): Our common future. Oxford.
- WORLD RESOURCES INSTITUTE** (Hrsg.) (2003): Earthtrends: United States and Germany. <http://earthtrends.wir.org/country_profiles/index.cfm?theme=8&CFID=359343&CFTOKEN=99056098>. 07.08.2003.
- WORLD VALUES STUDY GROUP** (Hrsg.) (1994): World Values Survey 1981-84 and 1990-93, Ann Arbor.
- WORTMANN, K./ STAHLBERG, D./ FREY, D.** (1993): Energiesparen. Aus: Schahn, J./ Giesinger, T. (Hrsg.) (1993): Psychologie für den Umweltschutz. Weinheim. S.77-101.
- WERBEN UND VERKAUFEN (WuV)** (Hrsg.) (2001): Youth Browser Studie 2001. <<http://www.wuv.de/daten/studien/042001/241/index.html>>. 24.03.2003
- ZIMBARDO, P.G.** (1983): Psychologie. Berlin.
- ZIMMERMANN, P.** (2000): Grundwissen Sozialisation. Opladen.
- ZIMMERMANN, D.H./ WIEDER, D.L.** (1977): The diary-interview method. Aus: Urban Life. 5(4). January. S.479-499.
- ZINNECKER, J./ BEHNKEN, I./ MASCHKE, S./ STECHER, L.** (2002): null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Opladen.

ZOLLO, P. (1995): The cosmetics category: Talking to teens. <http://www.ecrm-epps.com/Expose/V3_3/V3_3_A8.asp>. 24.03.2003.

Anhang

Fragebogen für Lehrer/Innen

Allgemeine Angaben

Geschlecht (m/w): _____

Staatsexamen für das Lehramt in folgenden Fächern: _____

Im vergangenen Schuljahr (2002/03) habe ich folgende Fächer unterrichtet:

Klasse	Fach	Stundenanzahl/ Woche

Frage 1:

Bitte kreuzen Sie an, welche der folgenden umweltbezogenen Themen Sie im vergangenen Schuljahr 2002/03 unterrichtet haben (Mehrfachnennungen sind möglich):

- ☐ 1. Einflussfaktoren auf die Lebensmittelqualität, z.B. Düngung, Pestizidverwendung, gentechnisch verändertes Saatgut, ökologischer Landbau
- ☐ 2. Ernährungsverhalten beeinflusst von wirtschaftlich/ gesellschaftlichen/ ökologischen/ technischen/ religiösen Entwicklungen, z.B. Zusammenhang zwischen Bevölkerungsentwicklung und Nahrungsmittelerzeugung
- ☐ 3. Globalisierung des Nahrungsmittelangebots, z.B. Probleme des saisonalen Nahrungsangebotes, Produktions-/ Arbeitsbedingung in einzelnen Herkunftsländern
- ☐ 4. Ökonomische und ökologische Wechselwirkungen zwischen Industrie- und Entwicklungsländern, z.B. Ausverkauf von Ressourcen
- ☐ 5. Struktur und abiotische Faktoren eines ausgewählten Biotops
- ☐ 6. Nahrungskette, z.B. Funktionsglieder, Energieentwertung
- ☐ 7. Prinzip von Stoffkreisläufen, z.B. Wasserkreislauf
- ☐ 8. Umweltfaktoren und ökologische Nische, z.B. Gewässergütebestimmung, Verfügbarkeit und Nutzung von Ressourcen, Bioindikatoren, Klimaveränderungen, saurer Regen, Ozonloch
- ☐ 9. Biomasseproduktion, z.B. Welternährung und landwirtschaftliche Produktion, nachwachsende Rohstoffe
- ☐ 10. Soziale Marktwirtschaft, z.B. Zusammenhang von Produktion, Einkommen und Konsum, Rolle des Staates in der sozialen Marktwirtschaft
- ☐ 11. Konsumentensouveränität, z.B. Verbraucherverhalten, Erlebniskonsum und nachhaltiger Konsum
- ☐ 12. Ökologie versus Ökonomie, z.B. Verhältnis Wachstumspolitik und Umweltschutz
- ☐ 13. Globale politische Strukturen, z.B. nachhaltige Entwicklung (Agenda 21), weltweite Klimaveränderung, Endlichkeit der Ressourcen
- ☐ 14. Umweltanalytische Untersuchungen, z.B. Boden, Wasser
- ☐ 15. Alternativenergien, z.B. Bau eines Sonnenkollektors
- ☐ 16. Ökologie im Spiegel der Landschaftsmalerei
- ☐ 17. Umweltproblematik in der zeitgenössischen Lyrik

Frage 2: Bitte tragen Sie in die folgende Tabelle ein, wie die von Ihnen angekreuzten Themen in der Schule organisiert wurden, in welcher Klasse Sie diese unterrichtet haben und wie viele Stunden das Thema ungefähr in Anspruch genommen hat:

Thema Nr.	Fach/ Kurs/ AG/ Projektwoche/ Projekttag	Klasse	Stundenanzahl	
			pro Woche	gesamt

Im folgenden bitte ich Sie um spezifische Angaben zu der Unterrichtseinheit, die Sie für so gelungen halten, daß Sie sie so oder ähnlich wieder in Ihrem Unterricht einbeziehen würden. Das ausgewählte Thema ist Nr. _____.

Frage 3: Wie viele Wochenstunden umfaßt das Fach/ der Kurs, in dem Sie dieses Thema unterrichtet haben?

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6

Frage 4: Wie haben Sie den Unterricht zu diesem Thema organisiert?

☐ Einzelstunden ☐ Doppelstunden ☐ Exkursion ☐ Projekt

Frage 5: Bitte kreuzen Sie an, welche der folgenden Materialien von den Schülern für die Bearbeitung dieses Themas benutzt wurden:

	wurde nicht verwendet	nur am Rande	spielte eine große Rolle	war unverzichtbar
Schulbuch				
Atlas/ Karte				
Arbeitsblatt (vom Lehrer hergestellt)				
Film/ Video/ Dia/ Audio-CD				
Buch				
Zeitung/ Illustrierte				
Fachzeitschrift				
Lebewesen (Aquarium, Terrarium)				
Modell (Atom-, Landschaftsmodell)				
Experimentiergeräte				
PC, Internet, CD-Rom				

Frage 6: Bitte kreuzen Sie an, welche der folgenden Aspekte von ökologischen Systemen Ihrer Meinung nach den Schülern bei der Bearbeitung dieses Themas verdeutlicht wurde:

	wurde nicht angesprochen	nur am Rande	spielte eine große Rolle	war ein zentraler Aspekt
Interdisziplinarität der Probleme				
„Geschichtlichkeit“ von Räumen oder Ökosystemen				
Selbsterhaltung von Ökosystemen				
(Ökologische) Kreisläufe				
Eigendynamik von Ökosystemen				

Frage 7: Bitte kreuzen Sie an, welche Rolle folgende Elemente einer Analyse von Umweltproblemen bei der Bearbeitung des Themas gespielt haben:

	wurde nicht einbezogen	war eher unbedeutend	war wichtig	war eine zentrale Rolle
Auswirkungen auf Mensch, Tier, Pflanze				
Anthropogene Verursachung				
Maßnahmen zum Umweltschutz				
Zeitliche Entwicklung von Umweltproblemen				
Interessenkonflikte bei Umweltproblemen				
Rechtsfragen zum Umweltschutz				
Politische/ gesellschaftliche Lösungsstrategien				

Frage 8: Bitte kreuzen Sie an, wie Sie die Partizipation der von Ihnen unterrichteten Schüler einschätzen in bezug auf die Erarbeitung von umweltbezogenen Unterrichtsthemen:

	trifft nicht zu	trifft teilweise zu	trifft weitgehend zu	trifft vollständig zu
Die Schüler beteiligen sich aktiv an Umweltthemen.				
Von Schülern gehen Initiativen aus, die aufgegriffen werden können.				
Von außerschulischen Erfahrungen der Schüler kann der Unterricht profitieren.				

VIELEN DANK FÜR IHRE MITARBEIT!!!

Tagesablauf­tabelle für Schüler/Innen

Anleitung

Bitte trage jeden Tagesablauf für die nächsten sieben Tage in das Formular ein. Die Eintragungen sollen völlig frei von persönlichen Dingen sein. Es geht nur darum herauszufinden, wie ein typischer Tagesablauf für Dich hinsichtlich folgender Punkte aussieht:

- Was ißt Du vor der Schule, wo und mit wem(Angabe von Eltern, Freunden, Mitschüler reicht völlig aus)?
- Wie kommst Du morgens zur Schule, wie lange bleibst Du dort, was ißt Du dort, wie kommst Du wieder zurück nach Hause?
- Was tust Du nach der Schule, wo und mit wem?
- Was ißt Du nach der Schule, wo und mit wem?

Die erste Spalte ist für die Uhrzeit bestimmt – es müssen keine minutengenauen Angaben sein! Viertelstündige Abstände reichen aus.

In der zweiten Spalte trage bitte ein, womit Du Deine Zeit verbracht hast (beim Essen bitte ganz kurz angeben, was gegessen und getrunken wurde) und in der dritten wo das geschah. Die letzte Spalte dient zur Beschreibung näherer Umstände, z.B. ob Du das allein oder mit anderen getan hast.

Zusätzlich gibt es unter jedem Tag eine Zeile, in der Du bitte einträgst, was Du den Tag über für Dich persönlich gekauft hast bzw. Geld für ausgegeben hast – hier also bitte keine allgemeinen Familieneinkäufe im Supermarkt aufführen, sondern eher Dinge wie ‚eine Musik-CD‘, ‚eine Jeans‘, ‚einen Lippenstift‘, ‚Kinokarte‘, ‚ein Eis‘ etc.

Folgende Auflistung ist ein Beispiel, wie so ein Tagesablauf aussehen könnte:

Wann?	Was?	Wo?	Wie?
7.00-7.30	Frühstück: Cornflakes mit Milch und ein Kakao	zu Hause	allein
7.40-7.50	Radfahrt zur Schule	Rad	mit einer Freundin
8.00-12.00	Unterricht	Schule	mit Mitschülern
zwischendurch	Essen in den Pausen: Belegtes Brötchen, Apfel, Schokoriegel, Kakao	Schule	mit Freunden
Etc.	Etc.	Etc.	Etc.

Heute habe ich mir folgende Dinge gekauft: Haarspray, Kinokarte

Tagesablauftabelle

Gestern war ein _____ (Wochentag).

[illegible]

Gestern habe ich mir folgende Dinge gekauft: _____

Fragebogen für Schüler/Innen

Persönliche Angaben

Klasse: _____ Alter: _____ Geschlecht (m/w): _____
Wie lange schon in den USA/ in der Schulklasse: _____ Jahre/ Monate

Frage 1:

Umweltbelastungen treten in unterschiedlicher Form auf und haben unterschiedliche Wirkungen auf die Menschen und die Natur. Die folgenden Aussagen schildern einige solcher Ursachen und Wirkungen. Bitte kreuze an, welchen Aussagen Du zustimmen kannst und welchen nicht.

	trifft zu	trifft weit- gehend zu	trifft teil- weise zu	trifft nicht zu
Behandelte Lebensmittel tragen in hohem Maße zu Allergien bei Menschen bei.				
Der Einsatz von Pestiziden verringert die Artenvielfalt erheblich.				
Die Düngung in der Landwirtschaft trägt erheblich zur Wasserverschmutzung bei.				
Die Produktion von Konsumartikeln verstärkt den Abbau von endlichen Rohstoffen in hohem Maße.				
Der Import nichtheimischer Lebensmittel und anderer Konsumartikel trägt in hohem Maße zur Luftverschmutzung bei.				
Der Bau von Freizeiteinrichtungen (wie Kinocenter, Erlebnisparks etc.) trägt erheblich zur Versiegelung von Flächen bei.				

Frage 2:

Die Belastungen der Umwelt mit Schadstoffen können die Lebensqualität mindern und zu Beeinträchtigungen bis hin zu Gesundheitsschäden oder dem Aussterben von Pflanzen und Tieren führen. Wie bedeutend sind nach Deiner Meinung die Beeinträchtigungen durch Umweltprobleme?

	trifft zu	trifft weit- gehend zu	trifft teil- weise zu	trifft nicht zu
Tiere und Pflanzen sind durch gentechnisch verändertes Saatgut bedroht.				
Gentechnisch veränderte Lebensmittel gefährden meine Gesundheit.				
Tiere und Pflanzen sind durch die zunehmende Wasserverschmutzung gefährdet.				
Ich fühle mich durch belastetes Trinkwasser bedroht.				
Die Luftverschmutzung ist eine große Gefahr für Tiere und Pflanzen.				
Ich meine, daß die Luftverschmutzung meine Gesundheit gefährdet.				

Frage 3:

Daß gegen die Umweltprobleme etwas getan werden muß, denken die meisten Menschen. Sicher hast Du Vorstellungen, wer dafür etwas tun kann und wie das geschehen soll. Welchen der folgenden Aussagen kannst Du zustimmen?

	stimme zu	stimme weit- gehend zu	stimme teil- weise zu	stimme nicht zu
Ich selbst muß etwas dagegen tun.				
Jeder Einzelne hat die Aufgabe.				
Die Politiker/Innen haben die Pflicht.				
Die Industrie ist aufgerufen.				
Die Bundesregierung ist verpflichtet.				
Andere Länder/ Staatenverband (z.B. UNO) müssen dafür sorgen.				
Ich sollte durch mein Verhalten ein gutes Vorbild für andere sein.				
Die Menschen sollten lokale Initiativen gründen.				
Die Industrie sollte umweltgerechter produzieren.				
Die Regierung sollte bessere und strengere Umweltgesetze verabschieden.				
Staatenverbände sollten finanzielle Anreize für umweltgerechtes Verhalten für Dritte-Welt-Länder schaffen.				

Frage 4:

Im alltäglichen Leben können wir in Situationen geraten, die uns zum Nachdenken bringen. Wir überlegen, wie wir uns verhalten. Vier solcher Situationen werden gleich kurz geschildert. Bitte kreuze an, wie Du Dich verhalten würdest, wenn Du in eine solche Situation kämest.

Situation 1: Ein/e Freund/in berichtet Dir, daß in allen Fast-Food-Restaurants Hamburgerbrötchen und Ketchup verkauft werden, die genmanipulierten Mais (in Form von Maismehl und Maissirup) enthalten, der im Verdacht steht, krebserregend zu sein. Eine Umweltschutzorganisation soll schon empfohlen habe, kein Fast-Food mehr zu essen. In dieser Situation...

	stimmt	stimmt nicht
... denke ich nicht viel nach, denn bisher hat mir das Fast-Food auch nicht geschadet und wer weiß, was wir sonst noch so Ungesundes essen.		
... biete ich der Umweltschutzorganisation meine Hilfe an.		
... werde ich mich informieren und dann notfalls auf Burger verzichten bzw. nur noch welche essen, bei denen der Mais aus kontrolliertem Anbau stammt.		
... mache ich mir keine Sorgen, denn ich habe Vertrauen zu den Fast-Food-Ketten.		
... denke ich, daß die Umweltschutzorganisationen immer zu Übertreibungen neigen.		
... nehme ich mir vor, so weit es geht, kein Fast-Food mehr zu essen.		

Situation 2: Du gehst im Dunkeln allein durch die Stadt. Aus einer Seitenstraße kommen Leute, die Dir nicht ganz geheuer sind. In dieser Situation...

	stimmt	stimmt nicht
... bin ich froh, daß ich mich nicht so leicht aus der Ruhe bringen lasse.		
... schaue ich nach Fluchtmöglichkeiten und/ oder greife schon mal zu meinem Handy.		
... wechsele ich die Straßenseite und gehe etwas schneller.		
... sage ich mir, daß schon nichts schlimmes passieren wird.		
... denke ich mir: „Die Leute sehen zwar merkwürdig aus, sind in Wirklichkeit aber wahrscheinlich harmlos.“		
... versuche unauffällig zu sein und selbstbewußt zu wirken.		

Situation 3: Du siehst im Fernsehen einen Bericht über eine Textilfabrik in der Nähe Deines Wohnortes, in der T-Shirts gefärbt und bedruckt werden. Dort ist es heute zu einem Unfall gekommen, der Nachrichtensprecher sagt: „Viele Fabrikarbeiter liegen im Krankenhaus, weil sie giftige Dämpfe von Bleichmitteln eingeatmet haben. Über der Stadt schwebt eine große gelbliche Wolke, die allerdings nach Expertenmeinung keine Gefahr für die Bevölkerung darstellt.“

In dieser Situation...

	stimmt	stimmt nicht
... bleibe ich ganz ruhig, weil sie den Defekt sicher schon repariert haben.		
... überlege ich, ob die Bleichmittel vielleicht auch giftig für mich sein könnten, wenn ich die T-Shirts trage.		
... bleibe ich erst mal zu Hause und halte Fenster und Türen geschlossen.		
... verlasse ich mich auf die Expertenmeinung.		
... denke ich, daß der Unfall nicht so schlimm ist, weil die in den Nachrichten immer übertreiben.		
... würde ich am liebsten weit weg zu Freunden/ Familie fahren.		

Situation 4: Du sitzt vor dem Büro des Schuldirektors auf einem Stuhl, weil Du den Unterricht nach Meinung Deines Lehrers/ Deiner Lehrerin erheblich gestört hast. Dein Lehrer/ Deine Lehrerin hat Dich zum Schuldirektor geschickt und mit einem Schulverweis gedroht.

In dieser Situation...

	stimmt	stimmt nicht
... sage ich mir, daß es schon nicht so schlimm werden wird.		
... möchte ich am liebsten weglaufen.		
... überlege ich mir, was ich zu meiner Verteidigung sagen kann.		
... bleibe ich ruhig, denn ich habe im Grunde nichts getan.		
... sage ich mir, daß man wegen so etwas nicht von der Schule fliegt.		
... bin ich sehr nervös und male mir schlimme Situationen (z.B. die Reaktion meiner Eltern) aus.		

Frage 5:

Es gibt viele Wege, der Umwelt zu helfen. Welche der folgenden Handlungsmöglichkeiten leisten nach Deiner Meinung einen wesentlichen Beitrag zur Entlastung der Umwelt?

	stimme zu	stimme weitgehend zu	stimme teilweise zu	stimme nicht zu
Wenn ich verpackungsarm einkaufe, verringere ich das Müllaufkommen.				
Wenn ich bei Umweltaktionen mitmache, trage ich durch meine Arbeit zu einer vernünftigen Umweltpolitik bei.				
Wenn ich weniger Sachen kaufe, die importiert werden müssen, verringere ich das Verkehrsaufkommen.				
Wenn ich nichtheimisches Obst und Gemüse nicht mehr kaufe, werden weniger Tiere und Pflanzen durch Pestizide aussterben.				
Wenn ich weniger Zeit vor dem Computer verbringe, trägt dies zur Senkung des allgemeinen Energieverbrauchs bei.				
Wenn ich Geld an Umweltorganisationen spende, fördere ich Umweltaktionen.				

Frage 6:

Wie groß ist nach Deiner Meinung der Beitrag der folgenden Möglichkeiten, die Umwelt zu entlasten?

	sehr stark	stark	eher schwach	schwach
Ein allgemeiner Konsumrückgang vermindert den Abfall.				
Eine vernünftige Abfallpolitik vermindert die Wasserverschmutzung.				
Die Reduktion von Fleischkonsum vermindert den Ausstoß von Treibhausgasen durch Rinderherden.				
Der Kauf lokal angebaute Produkte vermindert das Verkehrsaufkommen.				
Ein Rückgang des Energieverbrauchs vermindert den Treibhauseffekt.				
Der Kauf von Recyclingpapier vermindert die Waldrodung.				

Frage 7:

Viele Menschen erwarten von anderen einen Beitrag zur Lösung von Umweltproblemen. Wer stellt an Dich am ehesten Forderungen, etwas für den Umweltschutz zu tun?

	trifft zu	trifft weitgehend zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu
Meine Eltern/ Familie				
Meine Freunde/Innen				
Die Schule				
Die Politik/ der Staat				
Umweltschutzorganisation				
Ich selbst				

Frage 8:

Jeder Mensch hat verschiedene Möglichkeiten, etwas gegen Umweltbelastungen zu tun und einen Beitrag zur Lösung von Umweltproblemen zu leisten. Bei welchen der folgenden Handlungen fühlst Du Dich fähig, diese zu realisieren?

	...paßt sehr gut zu meinen Fähigkeiten	...paßt zu meinen Fähigkeiten	...paßt kaum zu meinen Fähigkeiten	...paßt nicht zu meinen Fähigkeiten
Abfallarm einzukaufen...				
Biologisch angebaute/ kontrollierte Produkte zu kaufen...				
Zu Hause Energie zu sparen...				
Sich in einer Umweltschutzorganisation zu engagieren/ in der Schule Umweltaktionen anzuregen...				
Bei Politikern Maßnahmen für den Umweltschutz einzufordern...				
Geld (sofern es übrig ist) an eine Umweltschutzorganisation spenden...				

Frage 9:

Man kann an der Schule viele Dinge tun, die dazu beitragen die Schule umweltfreundlicher zu machen. Diese Dinge müssen nicht immer während des eigentlichen Unterrichts geschehen, sondern lassen sich auch außerhalb des Unterrichts tun. Hast Du selbst außerhalb der Unterrichtsstunden versucht, etwas zur Steigerung der Umweltverträglichkeit Deiner Schule zu unternehmen?

	nie	selten	eine Zeitlang	ständig
Müllsammel- und Recyclingaktionen auf dem Schulgelände				
Mitarbeit in einer Umwelt-AG				
Mitarbeit bei der Schülerzeitung (z.B. Recherchen zu Umweltproblemen)				
Mitarbeit in der Schülervertretung				
Einsatz für den Verkauf von lokalen/ umweltfreundlichen Produkten in der Cafeteria				
Initiierung einer Tauschbörse für gebrauchte Sachen (z.B. CDs, Bücher, PC-Spiele, Klamotten)				

Frage 10:

Es gibt viele Dinge, die Jugendliche für die Umwelt tun können – auch außerhalb der Schule. Kreuze bitte an, was Du tust oder tun könntest.

	Ja, mache ich bereits	Nein, kann ich mir aber gut vorstellen	Nein, aber das würde ich bei guten Bedingungen tun	Nein, damit lassen sich keine Probleme lösen
Hefte aus Recycling-Papier benutzen				
Einen Leinenbeutel/ Rucksack mit zum Einkaufen nehmen				
Produkte ablehnen, die unnötig verpackt sind				
Getränke nur in Flaschen statt in Dosen kaufen				
PC/ Fernseher/ Stereoanlage nicht unnötig im Standby-Modus laufen lassen				
Vor dem Produktkauf auf die Inhaltsstoffe achten				
Produkte aus biologischen Anbau kaufen				
Bei Kleidern auf Ökolabel achten				
Dinge reparieren (lassen) anstatt sie wegzuschmeißen				

Frage 11:

In den folgenden Fragen geht es darum, sich zu überlegen, welche Handlungen möglich sind, um Umweltprobleme zu lösen.

Situation 1: Stelle Dir bitte vor, daß die Bauern in der Nähe Deines Wohnortes ihre Getreidefelder sehr stark düngen, um höhere Erträge zu erzielen. Es wird berichtet, daß die meisten Düngemittel in das Grundwasser fließen und so die Gesundheit der Menschen beeinträchtigen können.

Ich würde in dieser Situation...

	sicher	eher ja	eher nein	auf keinen Fall
...mich bei der Stadt beschweren.				
...mich über mögliche Erkrankungen erkundigen.				
...mehr biologisch angebaute Produkte kaufen.				
...versuchen, mit dem Bauern zu reden.				
...nur noch stilles, gekauftes Wasser trinken und nutzen.				
...Unterschriften sammeln und meine Mitmenschen darüber informieren.				

Situation 2: Stelle Dir bitte vor, daß Deine Lieblingsband eine neue CD herausgebracht hat. Auf der CD sind die gleichen Lieder wie auf einer älteren CD, die Du schon besitzt – bis auf ein neues Lied am Ende der CD, welches als Bonus auf dieser neuen Version der CD ist.

Ich würde in dieser Situation...

	sicher	eher ja	eher nein	auf keinen Fall
...die CD trotzdem kaufen.				
...die CD nicht kaufen.				
...die CD von einem Freund/In brennen lassen/ das Lied vom Radio aufnehmen/ aus dem Internet herunterladen.				
...mir die CD zum Geburtstag/ Weihnachten schenken lassen. .				
...einen Beschwerdebrief/ E-mail an den Fanclub schreiben.				
...auf die Maxi-CD des neuen Liedes warten und diese dann kaufen.				

Situation 3: Stelle Dir bitte vor, das Gesundheitsministerium teilt mit, daß sie nach zahlreichen Untersuchungen zu dem Schluß gekommen sind, daß Tiefkühlgemüse gesünder als frisches Gemüse sei.

Ich würde in dieser Situation...

	sicher	eher ja	eher nein	auf keinen Fall
...eigenes Gemüse anbauen.				
...versuchen, nur noch Tiefkühlgemüse zu verzehren, um meine Gesundheit nicht zu gefährden.				
...mich bei anderen Stellen (Umweltschutzorganisationen etc.) über mögliche Erkrankungen erkundigen.				
...versuchen, meinen Gemüseverbrauch einzuschränken.				
...weiterhin frisches Gemüse kaufen, denn bisher hat es mir auch nicht geschadet.				
...mich über die Politiker, die sich von der Industrie für solche Untersuchungen bestechen lassen, ärgern.				

VIELEN DANK FÜR DEINE MITARBEIT!